

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Využití Elkoninovy metody u dětí se sluchovým postižením  
Utilization of Elkonin's method for children with auditory impairment

Ing. Lenka Krásová

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Využití Elkoninovy metody u dětí se sluchovým postižením potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 27. 3. 2019

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala Doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D., vedoucí mé bakalářské práce, za její cenné rady a podněty při konzultacích. Velmi ráda bych poděkovala též Mgr. Ivaně Novákové za její vstřícnost, čas, jenž mi věnovala, a ochotu, se kterou mi poskytla potřebné podklady. V neposlední řadě patří můj dík i PhDr. Miroslavě Novákové Schöffelové, PhD.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce je z oblasti speciální pedagogiky. Tématem práce je rozvoj fonemického uvědomování u dětí se sluchovým postižením metodou Tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Cílem práce je prostřednictvím několika kazuistik představit využití metody, prezentovat způsob práce v průběhu tréninku, uzpůsobení metodiky a odlišnosti v její aplikaci u dětí se sluchovým postižením. Práce je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola je věnována teoretickým východiskům v oblasti vývoje řeči a jazykových schopností dítěte. Obsahem druhé kapitoly je problematika sluchu a sluchového postižení. Část kapitoly se zabývá vlivem sluchového postižení na rozvoj řeči a komunikačních schopností. Třetí kapitola shrnuje poznatky o fonemickém uvědomování. Zahrnuje vymezení souvisejících pojmů a popisuje význam fonemického uvědomování. Součástí kapitoly je představení metody tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina. Čtvrtá kapitola představuje prostřednictvím pěti kazuistik průběh tréninku rozvoje fonemického uvědomování danou metodou u dětí se sluchovým postižením. Cílem kapitoly je prezentovat způsob práce s metodikou a odlišnosti v její aplikaci při rozvoji fonemického uvědomování u dětí se sluchovým postižením.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

D. B. Elkonin, fonemické uvědomování, trénink jazykových schopností, sluchové postižení

## **ABSTRACT**

The Bachelor thesis is related to special education. The theme of the Bachelor thesis is the development of phonemic awareness in children with auditory impairment using the language skills training by D. B. Elkonin. The aim of the work is to present the use of the method and the way of working during the training session. It also presents methodology and differences in its application in children with auditory impairment. The work is divided into four chapters. The first chapter is dedicated to the theoretical background in speech development and language skills of a child. The second chapter analyses the issue of hearing loss and auditory disability. One part of the chapter deals with the influence of auditory impairment in the development of speech and communication skills. The third chapter summarizes the findings related to phonemic awareness. It includes the definition of related concepts and describes the importance of phonemic awareness. The chapter also introduces methods of language skills training presented by D. B. Elkonin. The fourth chapter reports on five cases of children with auditory impairment and their progress in phonemic awareness. The aim of the chapter is to present the differences in application of the methodology when applied to children with auditory impairment.

## **KEYWORDS**

D. B. Elkonin, phonemic awareness, language skills training, auditory impairment

## Obsah

Úvod .....	6
1 Vývoj řeči a jazykových schopností .....	8
1.1 Ontogenetický vývoj řeči .....	9
1.2 Jazykové roviny .....	12
1.3 Odchylky ve vývoji řeči .....	14
2 Sluchové postižení a jeho vliv na vývoj řeči a jazykových schopností .....	17
2.1 Vývoj sluchového vnímání .....	17
2.2 Klasifikace a etiologie sluchových vad .....	19
2.3 Diagnostika, kompenzace a rehabilitace sluchových vad .....	22
2.4 Narušená komunikační schopnost u sluchově postižených .....	25
3 Fonematické uvědomování u dětí předškolního věku .....	30
3.1 Fonematické uvědomování .....	30
3.2 Význam fonematického uvědomování .....	32
3.3 Rozvoj fonematického uvědomování metodou podle D. B. Elkonina .....	33
4 Trénink fonematického uvědomování u sluchově postižených dětí metodou podle D. B. Elkonina .....	39
4.1 Cíl výzkumného šetření a použité metody .....	39
4.2 Místo šetření .....	40
4.3 Charakteristika výzkumného vzorku .....	41
4.4 Kazuistiky .....	42
4.5 Celkové shrnutí průběhu tréninku, závěry, diskuze .....	72
Závěr .....	79
Seznam použitých informačních zdrojů .....	80
Seznam příloh .....	84
Seznam obrázků .....	84
Seznam zkratk .....	84

## Úvod

Schopnost komunikovat mluvenou řečí je jedním z předpokladů úspěšné socializace dítěte. Pro optimální vývoj řeči má přitom zásadní význam zdravý vývoj sluchu. Dobře vyvinuté sluchové vnímání a na něm závislý vývoj řeči v raném dětském věku jsou důležité nejen z hlediska vzájemného dorozumívání, ale hrají stěžejní roli rovněž v procesu učení se čtení a psaní a tím i v celém následném vzdělávání.

Obecně se soudí, že se dítě učí číst a psát v první třídě základní školy. Již v předškolním období se však u dítěte postupně přirozeně rozvíjejí jazykové i další schopnosti a dovednosti, které jsou později pro osvojování schopnosti číst a psát nezbytné. Jejich nedostatečné rozvinutí v předškolním věku může být následně příčinou potíží vznikajících mnohem později, v průběhu prvních let školní docházky.

Jednou z oblastí, které mají velký vliv na úspěšné osvojení si dovednosti čtení, je tzv. fonemické uvědomování. Fonemický sluch představuje schopnost jemného rozlišování hlásek. Pokud se nevyvíjí fyziologicky a není dostatečně stimulován, může to mít dopad na vývoj řeči dítěte. A právě bezchybné vnímání mluvené řeči a z toho v určitém věku vyplývající pochopení struktury jazyka, resp. stavby jednotlivých slov, umožní dítěti později spojit sluchově vnímané s grafickým záznamem (písmem) do jednoho celku a na základě toho si osvojit správnou techniku čtení. Kromě toho hraje fonemický sluch samozřejmě hlavní roli i v procesu osvojování si správné výslovnosti jednotlivých hlásek.

Sluchové postižení jakéhokoliv stupně má za následek odchylky ve sluchovém vnímání a tím i odchylky od optimálního vývoje řeči. To se může projevit nesprávnou výslovností některých hlásek, opožděním řečového vývoje a v těžkých případech až nemožností osvojit si mluvenou řeč a tu používat ke komunikaci s okolím.

Závisí samozřejmě na druhu a stupni sluchové vady, ale obecně lze říci, že čím dříve je sluchová vada odhalena a čím dříve je zvolena vhodná kompenzace a rehabilitace, tím menší jsou její důsledky. Díky čím dál kvalitnější medicínské péči i neustále pokračujícímu technickému vývoji může být v současné době umožněno vnímání zvuků i dětem s velmi těžkou sluchovou vadou. Díky kvalitním sluchadlům a u určité skupiny od narození neslyšících nebo později ohluchlých dětí také díky možnosti kochleární implantace se takto

postižené děti mohou postupnou rehabilitací naučit vnímat mluvenou řeč, osvojit si ji a zapojit se tak do života intaktní společnosti, mnohdy i včetně vzdělávání se v hlavním vzdělávacím proudu.

Vzhledem k výše uvedenému je fonematické uvědomování jednou z oblastí sluchové percepce, kterou je potřeba u všech dětí a zvláště pak například u dětí s opožděným vývojem řeči, u dětí se specifickými poruchami učení či u dětí se sluchovým postižením systematicky již v předškolním věku rozvíjet. Odborníci podílející se na výchově a vzdělávání dětí předškolního věku kladou důraz zejména na prevenci a předcházení vzniku následných obtíží. Jednu z metod tréninku (nejen) fonematického uvědomování představuje Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina – předgrafémová a grafémová etapa (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016).

Využití metody rozvoje jazykových schopností dle D. B. Elkonina u dětí předškolního věku i u dětí s narušenou komunikační schopností se věnuje mnoho již zpracovaných bakalářských a diplomových prací. Já jsem se ve své práci zaměřila na trénink jazykových schopností zmíněnou metodou právě u dětí se sluchovým postižením.

Cílem bakalářské práce je prostřednictvím několika případových studií představit využití metody Tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina (primárně určené pro intaktní děti předškolního věku) u dětí se sluchovým postižením, ukázat jejich způsob práce v průběhu tréninku a prezentovat úpravy a odlišnosti v aplikaci metodiky, které vyplývají z charakteru práce s dětmi se sluchovým postižením.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí. První část ve třech kapitolách shrnuje teoretické poznatky vztahující se k dané problematice. První kapitola je věnována vývoji řeči a jazykových schopností, ve druhé kapitole je představena problematika sluchového postižení s akcentem na dopady sluchového postižení na vývoj řeči. Poslední kapitola této části se věnuje významu a rozvoji fonematického uvědomování a představuje metodu rozvoje jazykových schopností dle D. B. Elkonina. Ve druhé, praktické, části bakalářské práce (kapitola 4) pak představuji případové studie pěti sluchově postižených dětí, u kterých již proběhl nebo právě individuálně probíhá trénink jazykových schopností uvedenou metodou.



## 1 Vývoj řeči a jazykových schopností

Řeč, potažmo jazyk, je jedním z prostředků komunikace. Ta slouží nejen k přenosu informací, ale rovněž k budování mezilidských vztahů a významnou měrou ovlivňuje celkový vývoj osobnosti.

Jazyk Vágnerová (2012, s. 139) definuje jako „znakový systém, který slouží jako prostředek poznávání, resp. zpracování a uchování informací.“ Klenková, Bočková a Bytešníková (2012) považují za základní funkci jazyka uspořádání zkušeností - lidského vědění, představ člověka o světě a vnitřních prožitků člověka. Znalost jazyka přitom vyžaduje znalost slovní zásoby, znalost gramatiky a schopnost používat jazyk adekvátně k dané situaci. Tyto složky představují tzv. jazykové roviny (více viz kapitola 1.2). Vývoj jazykových rovin přitom probíhá současně a jednotlivé roviny se mezi sebou prolínají (Klenková, 2006).

Řeč je pak jedním z prostředků, které člověk vědomě využívá ke komunikaci se svým okolím. Jedná se o biologicky danou schopnost, která je vlastní pouze člověku. Např. Jedlička (in Škodová, Jedlička a kol., 2003a, s. 89) řeč definuje jako „systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka“. Další definici uvádí např. Klenková (2006, s. 27), která řeči rozumí „vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách“, přičemž jejímž prostřednictvím člověk sděluje své pocity, přání a myšlenky. Z výše uvedeného vyplývají následující charakteristiky řeči: je systematická, symbolická a plní sociální funkci (Houdková, 2005).

Dle Klenkové (2006) řeč představuje v procesu komunikace část verbální neboli slovní. Lze přitom rozlišit tzv. řeč zevní (mluvenou), která je realizována mluvidly, a řeč vnitřní, jež zahrnuje chápání, uchovávání a vyjadřování myšlenek pomocí slov, a to verbálně i graficky (písmo, četba). Řeč má složku jednak percepční (vnímavou), jednak expresivní (výrazovou).

Klenková, Bočková a Bytešníková (2012) uvádějí, že schopnost řeči není vrozená, ale rozvíjí se až při verbálním styku s okolím. Máme k ní však určité vrozené dispozice. Bartoňková a Hošnová (in Šlapák a kol., 2013) jmenují podmínky nezbytné pro správný vývoj řeči. Jsou jimi nepoškozená centrální nervová soustava, normální intelekt, normální

sluch, vrozená míra nadání pro jazyk a adekvátní sociální prostředí. Houdková (2005) upozorňuje na fakt, že s rozvojem řeči nepřichází pouze zvyšování komunikačních dovedností, ale též rozvoj verbálního a později i abstraktního myšlení a dalších kognitivních funkcí.

## 1.1 Ontogenetický vývoj řeči

Ontogenetickým vývojem řeči<sup>1</sup> rozumíme vývoj řeči u konkrétního člověka (dítěte). Jedná se o přirozený proces, který je charakteristický jednotlivými na sebe navazujícími stádii, která mohou mít podle Lechty a kol. (1987) u jednotlivých dětí různou délku trvání, avšak žádné ze stádií nelze přeskočit a dítě jimi musí v postupném sledu projít.

Klenková, Bočková a Bytešníková (2012), stejně jako většina dalších autorů, rozlišují v rámci ontogeneze řeči dvě základní období, a to období preverbální (předřečové; přípravné stadium vývoje řeči) a období vlastního vývoje řeči. Hranicí mezi oběma obdobími je přibližně jeden rok věku dítěte.

První fázi **předřečového období** představuje *období novorozeneckého* neboli *kojeneckého křiku*. Křik je prvním hlasovým projevem čerstvě narozeného dítěte. Dle Bartoňkové a Hošnové (in Šlapák a kol., 2013) křik představuje vrozený nepodmíněný reflex, kterým novorozenec reaguje na změnu prostředí. Období křiku trvá přibližně 8 až 10 týdnů. Jedlička (in Škodová, Jedlička a kol., 2003a) píše, že charakteristickým jevem je v tomto období tvrdý hlasový začátek projevu, kterým novorozenec vyjadřuje svoji nespokojenost. Hlasový projev novorozence se postupně začíná měnit a nabývá melodičtější zvukovou podobu.

---

<sup>1</sup> Jelikož se tato bakalářská práce zabývá rozvojem fonemického sluchu a fonemického uvědomování jakožto dovednosti, která je jedním z předpokladů zdárného zvládnutí čtení, považuji za nutné vysvětlit užívání pojmů „jazyk“ a „řeč“. Smolík a Seidlová Málková (2014) vysvětlují, že v psychologické a logopedické literatuře se obvykle hovoří o vývoji „řeči“, nicméně dle jejich názoru je vhodnější v této souvislosti používat spíše pojem „osvojování jazyka“, neboť termín „řeč“ je z jejich pohledu nejednoznačný - nemusí označovat veškeré jazykové znalosti (znalost zvukové podoby, slovní zásoby, gramatiky daného jazyka a znalosti o jeho praktickém užití), ale pouze samotný proces mluvení a zvukové realizace slov a vět. Já se však v této práci dále přidržuji termínu „vývoj řeči“, užívaného ve většině mnou prostudované literatury, ačkoliv tím míním vývoj jazyka ve všech jeho rovinách.

Kolem 8. až 10. týdne přechází období novorozeneckého křiku do tzv. *období broukání* a později *žvatlání*. Dle Jedličky (in Škodová, Jedlička a kol., 2003a) se v této fázi vyvíjí tzv. akusticko-fonační reflex – dítě si „hraje“ s mluvidly a postupně přichází na to, že pohyb jeho mluvidel vytváří určitý zvuk. Pohyby mluvidel přitom představují jakési průpravné pohyby pro artikulaci. Autor uvádí, že kojenec nejprve vydává zvuky vznikající na rtech a mezi kořenem jazyka a patrem, tedy ty zvuky, pro jejichž tvorbu se využívají stejné svaly jako pro sání. Na důležitost sání upozorňuje v této souvislosti i Lechta (1987), který píše, že již sání (a později žvýkání) při příjmu potravy představuje přípravu mluvidel na pozdější osvojování řeči.

V období žvatlání můžeme sledovat dvě rozdílné fáze, a to tzv. *období pudového žvatlání*, které následně přechází do *období napodobujícího žvatlání*. Popis těchto období uvádí např. Bartoňková a Hošnová (in Šlapák a kol., 2013). Pudové žvatlání představuje hru s mluvidly, při které dochází k náhodné tvorbě zvuků. Již v tomto období lze v hlasové produkci zaslechnout první slabiky a slova (např. „baba“, „papa“); v poloze naznak, kdy dítěti poklesne kořen jazyka, rovněž zvuky patrové (např. „gaga“, „kaka“). Období napodobujícího žvatlání začíná dle výše zmíněných autorek zhruba od 8. až 9. měsíce věku; např. Klenková (2006) však počátek tohoto období posouvá již do 6. až 8. měsíce věku dítěte. Dítě v tomto období již ne náhodně, ale cíleně napodobuje hlásky a slabiky mateřského jazyka. Bartoňková a Hošnová (in Šlapák a kol., 2013, s. 296) píší, že „trvalým opakováním slabik se vytvoří sluchově-pohybový okruh a v této době vzniká mechanismus opakování slyšených zvuků“. Při nápodobě mluveného projevu hraje důležitou roli nejen sluch, ale také zrak. Děti nejen že napodobují zvuky, které slyší, snaží se rovněž napodobit pohyby mluvidel (jazyka, rtů), které vidí. Vágnerová (2012) uvádí, že to je pravděpodobně důvod, proč děti vyslovují nejdříve obouretné souhlásky, jejichž artikulace je dobře viditelná.

V souvislosti se zaměřením bakalářské práce je třeba dodat, že do věku cca 6 měsíců žvatlají všechny děti včetně dětí od narození hluchých (Kutláková, 2011), poté se jejich vývoj začíná od intaktních dětí odlišovat (více viz kapitola 2.4). Vágnerová (2012) upozorňuje na současný rozvoj motoriky mluvidel a fonematické percepce – pokud dítě nedokáže hlásky a slabiky sluchem odlišit, nemůže je správně vyslovovat. Jak uvádějí

Klenková, Bočková a Bytešníková (2012), právě to je důvod, proč děti se sluchovým postižením v tomto období žvatlat postupně přestávají.

Dle Jedličky (in Škodová, Jedlička a kol., 2003a) začíná téměř současně s opakováním slabik i tzv. období rozumění. Dítě nejprve rozlišuje obsah sdělení podle tzv. suprasegmentální složky řeči, tedy podle melodie, přízvuku a zabarvení hlasu. Např. Bartoňková a Hošnová (in Šlapák a kol., 2013) však období rozumění řeči posouvají až do 10. až 12. měsíce věku dítěte, ačkoliv i ony uvádějí, že dítě nejprve rozumí na základě melodie a gestikulace mluvčí osoby.

Mezi 10. a 11. měsícem věku se objevuje tzv. dětský žargon (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dítě pronáší krátké věty (a později i celé promluvy), které však zatím nemají konkrétní význam, neboť dítě si sice osvojilo intonaci lidské řeči, nikoliv však jednotlivá slova.

Na předřečové období navazuje kolem jednoho roku věku dítěte tzv. **období vlastního vývoje řeči**. V této době dítě obvykle začíná používat první slova, která nesou význam. Kutláková (2011) spojuje období prvních slov s dozráváním nervových drah řídících motoriku - první slova se tedy objevují zároveň s chůzí. Dítě vyjadřuje první slovo nejprve slabikou (např. „tá“ = „táta“) a takto vyslovené slovo má zároveň význam věty.

Přibližně ve dvou letech začíná dítě tvořit nejprve dvouslovné (např. „táta pá“), poté víceslovné věty. Bartoňková a Hošnová (in Šlapák a kol., 2013) uvádějí, že na konci druhého roku života umí dítě utvořit přibližně 300 slov, která začíná spojovat do vět. V tomto období je typická tzv. fyziologická dyslálie (výslovnost zejména delších slov ještě není správná).

Období mezi druhým a třetím rokem je pro dítě velmi významné. Dochází k rozvoji komunikační řeči. Dítě objevuje řeč a s její pomocí dosahuje drobných cílů.

Klenková (2006) vymezuje v období vlastního vývoje řeči čtyři na sebe navazující stadia. První období, počínající přibližně jedním rokem věku dítěte, nazývá obdobím emocionálně-volním. Dítě se učí vyjadřovat své pocity, přání a prosby. Na toto období navazuje období asociačně-reprodukční, kdy pojmy, které má dítě spojené s určitými jevy, začíná postupně přenášet na jevy podobné. Dalším důležitým vývojovým mezníkem je tzv. období logických pojmů nastupující okolo třetího roku věku, kdy dochází k postupné

abstrakci konkrétních jevů. Bartoňková a Hošnová (in Šlapák a kol., 2013) upozorňují, že v důsledku tohoto složitého myšlenkového procesu může docházet k vývojovým obtížím v řeči (repetice, prolongace hlásek a slabik). Ve třech až čtyřech letech věku již dítě vyjadřuje své myšlenky přesně, a to jak po obsahové, tak formální stránce. Poslední, čtvrtou, etapou vývoje řeči je období intelektualizace řeči. Vývoj v oblasti zpřesňování gramatických forem a rozšiřování slovní zásoby lze sledovat po celý život člověka.

Kutláková (2011) udává, že vývoj výslovnosti se sleduje přibližně od tří let věku, přičemž k ukončení vývoje řeči vzhledem ke správné výslovnosti dochází kolem 5., někdy až 7. roku věku dítěte (Klenková, 2006).

## **1.2 Jazykové roviny**

Vývoj řeči probíhá ve čtyřech jazykových rovinách. Tyto roviny se vyvíjejí současně a navzájem se prolínají. Dvořák (1998) definuje jazykovou rovinu jako „určitý dílčí systém jazyka charakterizovaný specifickými základními jednotkami“. Odborná literatura rozlišuje čtyři jazykové roviny: lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou.

**Morfologicko-syntaktická rovina** představuje dle Klenkové, Bočkové a Bytešníkové (2012) uplatňování gramatických pravidel v mluvené řeči - používání slovních druhů, správný slovosled, skloňování slov apod. Tuto jazykovou rovinu můžeme sledovat přibližně od jednoho roku věku, přičemž Vágnerová (2012) uvádí, že pro vývoj gramatické složky jsou za senzitivní považovány první čtyři roky života.

Prvními slovy, které dítě používá, jsou podstatná jména, která zároveň plní funkci vět. Nejprve se jedná o slova neohebná, později dítě začíná skloňovat a časovat. Po druhém roce života se v řeči objevují přídavná jména a osobní zájmena. Nejpozději dítě zařadí do svého slovníku číslovky, předložky a spojky. Mezi třetím a čtvrtým rokem dítě začíná tvořit souvětí. Bartoňková a Hošnová (in Šlapák a kol., 2013) uvádějí, že po čtvrtém roce věku by dítě mělo používat již všechny slovní druhy. Dle Bednářové a Šmardové (2007) přetrvávání dysgramatismů i po čtvrtém roce věku může ukazovat na opožděný či narušený vývoj řeči.

**Lexikálně-sémantickou rovinu** popisují např. autorky Klenková, Bočková a Bytešníková (2012) jako rovinu zahrnující úroveň porozumění řeči a pasivní a aktivní slovní zásobu včetně časových, příčinných a prostorových vztahů. Autorky uvádějí, že rozvoj pasivní slovní zásoby (slova, jejichž význam dítě zná, ale samo je nepoužívá) začíná kolem 10. měsíce života. Aktivní slovní zásoba (slova, která jedinec v komunikaci používá) se začíná rozvíjet okolo 12. měsíce, kdy dítě začíná říkat první slova.

Slovní zásoba se nejprve zvyšuje pomalu, ale od určité doby je její nárůst velmi rychlý. Největší nárůst slovní zásoby můžeme dle Bednářové (2007) sledovat do třetího roku věku, přičemž pasivní slovní zásoba je větší než aktivní. Hroboň, Jedlička a Hořejší (1998) uvádějí, že dítě používá ve 12 měsících věku přibližně 6 slov, v 18 měsících 20 až 30 slov a ve 2 letech 200 až 300 slov.

**Foneticko-fonologická rovina** představuje zvukovou stránku řeči. Zabývá se diferenciací zvukově stejných a odlišných slov, analýzou a syntézou vět a slov, jejich členěním na slabiky a hlásky, dále intonací, hlasitostí řečového projevu, tempem řeči a správnou výslovností. Ze všech jazykových rovin představuje tato rovina první, kterou můžeme ve vývoji řeči sledovat. Klenková (2006) píše, že vývoj výslovnosti se fixuje od narození přibližně do pátého roku života, přičemž postupně dochází k přechodu od neartikulovaných zvuků k artikulaci hlásek. Bartoňková a Hošnová (in Šlapák a kol., 2013) sledují vývoj foneticko-fonologické roviny zhruba od 6. až 9. měsíce věku, kdy dítě začíná napodobovat zvuky svého okolí. Klenková, Bočková a Bytešníková (2012) vysvětlují, že dítě si postupně ztotožní jím produkováný foném se slyšeným vzorem. Nějakou dobu pak trvá, než si jeho zvukovou realizaci zafixuje. Některé děti si přitom nejprve osvojují hlásky snadněji artikulovatelné (samohlásky, retné hlásky), jiné děti si nejdříve upevňují hlásky s obtížnější artikulací a až poté ty, které se vyslovují snáze (Bytešníková, 2012).

Vývoj výslovnosti probíhá souběžně s vývojem sluchové diferenciaci hláskových zvuků. Dle Klenkové (2006) je vývoj výslovnosti ovlivněn obratností mluvních orgánů, úrovní vývoje fonemického sluchu, společenským prostředím, ve kterém dítě vyrůstá, a množstvím řečových i psychických stimulů, kterým je dítě v tomto prostředí vystaveno.

Bytešníková (2007) píše, že základními jednotkami foneticko-fonologické roviny jsou hlásky, z fonologického hlediska fonémy.

**Pragmatická rovina** popisuje schopnost využívat řeč v běžném životě, tedy při realizaci nejrůznějších komunikačních záměrů. Jedná se například o schopnost vyžádat si informaci, vyjádřit vlastní pocity, popsat vztahy, schopnost vést rozhovor apod. (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012). Dle Lechty (1987) představuje rovinu sociální aplikace komunikačních schopností.

Sobotková (2004) upozorňuje na to, že potíže v oblasti školního výkonu, jakými jsou např. vývojové poruchy učení, těžkosti ve výuce čtení a psaní či poruchy chování, mají často souvislost s potížemi již v raném rozvoji jazykových schopností v kterékoliv z jazykových rovin. Bytešníková (2007) v této souvislosti píše, že dítě by mělo být v předškolním věku rozvíjeno z pohledu všech jazykových rovin, aby následně vstoupilo na základní školu s komunikačními schopnostmi na takové úrovni, aby bylo schopno zvládat požadavky, které na ně budou kladeny.

### 1.3 Odchytky ve vývoji řeči

V předchozích částech kapitoly 1 byl popsán přirozený vývoj řeči u intaktního dítěte a bylo uvedeno, že tento vývoj probíhá v několika jazykových rovinách, které se vzájemně prolínají a vyvíjejí současně. Takto popsáný vývoj však může být z mnoha důvodů narušen. Bartoňková a Hošnová (in Šlapák a kol., 2013) uvádějí, že pokud je některá rovina (nebo několik rovin současně) jazykových projevů jedince narušena a nedovoluje vyplnit jeho komunikační záměr, můžeme hovořit o tzv. „narušené komunikační schopnosti“.

Pojem „narušená komunikační schopnost“ tedy zastřešuje širokou škálu nejrůznějších poruch různé etiologie a různé závažnosti. Jednou z klasifikací narušené komunikační schopnosti, používanou v české odborné literatuře a v logopedické praxi, je klasifikace podle Lechty (2003), který narušenou komunikační schopnost člení podle symptomu, jenž je pro daný druh narušení typický. Takto Lechta vyděluje deset základních kategorií: vývojovou nemluvnost (vývojovou dysfázii), získanou orgánovou nemluvnost (tzv. afázii), získanou psychogenní nemluvnost (mustismus), narušení zvuku řeči, narušení

plynulosti řeči, narušení článkování řeči, narušení grafické stránky řeči, poruchy hlasu, kombinované vady a poruchy řeči a v neposlední řadě symptomatické poruchy řeči.

Z výše uvedeného výčtu je zřejmé, jak složitá problematika narušené komunikační schopnosti je, a vyplývá z něj i velice různorodá etiologie jednotlivých vad a poruch. Příčiny narušené komunikační schopnosti, jak je popisují např. Klenková (2006) či Klenková, Bočková a Bytešníková (2012), můžeme nalézt jak v období prenatálním, perinatálním a postnatálním, tak poté ve všech dalších obdobích života. Nejčastější příčiny představují genové mutace, aberace chromozomů, nejrůznější vývojové odchylky, poškození centrální nervové soustavy, poškození sluchového a zrakového analyzátoru (tj. receptorů), poškození mluvních orgánů (efektorů). V neposlední řadě může dojít k narušení komunikační schopnosti i vlivem nepodnětného prostředí, což vede například k opožděnému vývoji řeči, případně může docházet vlivem nevhodného sociálního prostředí až k poruchám psychotické povahy.

Narušená komunikační schopnost může být hlavním, dominantním symptomem nebo se může jednat o tzv. symptomatickou poruchu řeči (Lechta, 2008), která provází jiné, dominantní postižení. Symptomatické poruchy řeči se objevují typicky například u dětí s dětskou mozkovou obrnou či u dětí s mentálním, sluchovým či zrakovým postižením. Klenková, Bočková a Bytešníková (2012) konstatují, že mluvní projev je v těchto případech často jedním z nejtypičtějších symptomů dominantního postižení.

Lechta (2008) na základě studia prací jiných autorů uvádí, že v podstatě u všech postižených dětí můžeme v různé formě a různém stupni pozorovat narušení komunikační schopnosti, přičemž poruchy řeči se projevují ve všech jazykových rovinách. Zmíněný autor přitom poukazuje na to, že v případě poruch řeči doprovázejících jiné, dominantní postižení je třeba brát v potaz to, že se jedná o samostatnou logopedickou kategorii a v žádném případě k ní nelze přistupovat jako k pouhému součtu dominantního postižení a narušené komunikační schopnosti.

Pro úplnost lze ještě dodat, že Lechta (2008) symptomatické poruchy řeči dělí na dvě skupiny, a to na tzv. specifické poruchy, typické pro určitý druh postižení (např. verbalismus u nevidomých dětí či dysprozódie u dětí s vrozenou hluchotou), a tzv. nespecifické poruchy,



které nejsou pro dané postižení typické a vyskytují se i v dalších případech (dyslalie, opožděný vývoj řeči apod.).

Narušené komunikační schopnosti u sluchově postižených se detailněji věnuje kapitola 2.4.

## **2 Sluchové postižení a jeho vliv na vývoj řeči a jazykových schopností**

Jelikož tématem bakalářské práce je rozvoj fonematického uvědomování u předškolních dětí se sluchovým postižením, je druhá kapitola věnována vývoji sluchového vnímání, problematice vad sluchu, možnostem jejich kompenzace a rehabilitace a vlivu sluchového postižení na vývoj řeči.

Sluch představuje v životě člověka významný informační zdroj. Spolu se zrakem je jedním z nejdůležitějších smyslů. Je nezastupitelným smyslem v mezilidské komunikaci a je nezbytný pro normální rozvoj řeči (více viz kapitola 1).

Jak uvádí Hádková (2016), v případě sluchového postižení je mezilidská a didaktická komunikace ztížena až omezena sluchovými ztrátami. Postižení sluchu lze tedy z pohledu komunikace považovat za jedno z nejtěžších postižení, které se navíc může odrážet v celkovém vývoji osobnosti. Kromě rozvoje řeči (a jazyka obecně) má sluch zásadní význam také zejména pro rozvoj myšlení a psychiky (Hádková, 2016). Potměšil (2003) navíc uvádí, že sluch se významnou měrou podílí rovněž na procesech náhodného a sociálního učení.

Jak již bylo řečeno, sluch hraje stěžejní roli zejména v mezilidské komunikaci a při vývoji řeči a jazykových schopností vůbec. Vágnerová (2012, s. 93) píše, že „dítě musí mít možnost poslouchat mluvenou řeč, naučit se tyto zvuky rozlišovat, zapamatovat si je a pochopit, k čemu slouží.“ Vývoj řeči, který je popsán v kapitole 1, je na sluchovém vnímání v podstatě závislý. Ještě předtím, než se budu věnovat vadám a poruchám sluchu, považuji proto za důležité stručně zmínit i to, jak vlastně probíhá normální vývoj sluchového vnímání.

### **2.1 Vývoj sluchového vnímání**

Sluchové vnímání (sluchová percepce) je dle Zelinkové (2011) schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky, a to jak řečové, tak neřečové. Sluchové vnímání přitom úzce souvisí s vývojem řeči, o kterém podrobně pojednává kapitola 1.1.

Počátek vývoje sluchového vnímání můžeme najít již u ještě nenarozeného dítěte. Dle odborné literatury vnímá plod sluchové podněty z vnějšího prostředí přibližně od 5. měsíce nitroděložního vývoje, kdy už je plně vyvinuto sluchové ústrojí. Houdková

(2005) uvádí, že období od 5. měsíce nitroděložního vývoje do 18. až 28. měsíce života dítěte má rozhodující význam pro vývoj sluchového vnímání a následně řeči. Dle Bednářové a Šmardové (2007) reaguje plod v tomto období na zvukové podněty pohybem. Podle Zelinkové (2011) dokonce dokáže od 6. měsíce různé zvuky (hudba, známé hlasy) diferencovat a reaguje na ně odlišným pohybem.

Po narození dochází k postupnému zrání sluchu. Vágnerová (2012) píše, že malé děti upřednostňují vysoké tóny a jsou schopné je také lépe rozlišit. Např. Houdková (2005) či Kutláková (2011) píší, že je prokázáno, že novorozenci mají vrozenou schopnost rozpoznat lidskou řeč. Preferují ji dokonce před ostatními tóny stejné výšky a reagují na ni jinak než na ostatní zvuky.

Okolo třetího měsíce je dítě plně sluchově vybaveno k přijímání zvukových podnětů z okolí. Otáčí se za zdrojem zvuku a je schopno jej lokalizovat. Ačkoli svoji matku nevidí, reaguje na její hlas a otáčí se za ní. Postupným vývojem dochází k percepci a diferenciaci zvuků tišších a vzdálenějších (Bednářová, 2007).

Důležitým mezníkem pro odhalení vady sluchu je období kolem 6. měsíce věku, období přechodu tzv. pudového žvatlání k období napodobujícího žvatlání (více o vývoji řeči viz kapitola 1.1). V tomto období dítě začíná dle Klenkové (2006) ve svém projevu zapojovat sluchovou kontrolu a jím vydávané zvuky začínají být záměrné. To je důvodem, proč právě v tomto období dochází k prvním výrazným projevům sluchového postižení. Děti se sluchovým postižením přestávají žvatlat a jejich vývoj začíná být odlišný od vývoje intaktních dětí (Horáková, 2012).

Při normálním vývoji sluchu dochází dle Smolíka a Seidlové Málkové (2014) ve druhé polovině prvního roku života k postupnému vyladování sluchového vnímání na pravidelnosti konkrétního jazyka, což je důležité jednak proto, aby se děti naučily vydělovat jednotlivá slova z proudu řeči, jednak vlivem čím dál přesnějšího vnímání a napodobování začíná dítě tvořit hlásky mateřského jazyka. Uvedení autoři uvádějí, že schopnost sluchové diferenciaci fonémů mateřského jazyka se začíná rozvíjet kolem 8. měsíce věku. Pro dobré porozumění řeči je dle Vágnerové (2012) kromě schopnosti rozlišovat různé znění fonémů důležité také vnímání intonace řeči. Ohnesorg (1991) píše, že dítě zpočátku vnímá melodii a rytmus řeči, podle kterých rozlišuje jednotlivá slova, a teprve

později se na tyto elementy navěšují hláskové řady. „Teprve s rostoucí intelektualizací řeči nabývá u dětí převahy význam slov nad jejich zvukovou strukturou“ (Ohnesorg, 1991, s. 52).

Průcha (2011) upozorňuje na to, že dítě sluchem vnímá nejen tzv. „přímý jazykový input“, tj. řeč zaměřenou na dítě samé, ale i jakoukoliv verbální komunikaci, která probíhá v jeho blízkosti. V případě normálně se vyvíjejícího sluchu je tedy lidská řeč již od narození normální součástí života dítěte a součástí jeho každodenního vnímání.

Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že dostupnost sluchových podnětů je pro pozdější vývoj řeči naprosto klíčová. Hrubý (1998) v této souvislosti upozorňuje na existenci tzv. kritického období, během kterého dochází u dítěte k rozvoji centra sluchu a syntaxe. Toto období trvá přibližně první 4 až 6 let věku dítěte. Pokud u dětí není včas odhalena a kompenzována případná vada sluchu (ideálně do 2 let věku dítěte), dochází dle Hrubého (1997) k atrofii sluchového centra v mozku a tím k postupné ztrátě schopnosti sluchového nervu zpracovávat přísun elektrochemických stimulů.

## **2.2 Klasifikace a etiologie sluchových vad**

Pokud je sluchový orgán nějakým způsobem poškozen, dochází v různé míře k chybnému vnímání sluchových podnětů (k jejich zkreslení či k úplné absenci) a tím i k následnému nesprávnému vývoji řeči. Rozmanitost sluchových vad a jejich vliv na vývoj řeči a jazykových schopností dětí je velmi široká. Odvíjí se především od druhu a stupně sluchové vady a doby jejího vzniku, na kterých závisí možnost kompenzace vady.

Jestliže hovoříme o vadách sluchu u dětí, Horáková (2011) uvádí, že na každých 1000 novorozenech připadají 1 až 2 děti s poruchou sluchu. Dle Jungwirthové (2015) se v České republice narodí na 1000 novorozenců 6 až 12 dětí se středně těžkou sluchovou vadou a 1 novorozeně s velmi těžkou sluchovou vadou. Ročně se tedy narodí asi 80 až 100 neslyšících dětí. K tomu je nutné samozřejmě připočítat děti, které sluchovou vadu získají v pozdějším věku (viz dále).

Sluchové postižení může mít přechodný charakter. V tomto případě hovoříme o tzv. poruše, při které lze vhodnou intervencí kvalitu sluchu navrátit k normálním hodnotám. Jedná-li se o trvalý stav, který nelze léčbou úplně napravit (může se naopak v čase

zhoršovat), hovoříme o vadě sluchu. Poruchy, resp. vady sluchu dělí odborná literatura podle různých hledisek – podle místa postižení, míry poškození a doby vzniku.

**Podle místa postižení** rozlišuje odborná literatura sluchové vady<sup>2</sup> periferní a centrální. Periferní vady jsou umístěny v zevním, středním či vnitřním uchu nebo na sluchovém nervu a podrobněji se dělí na vady převodní, percepční a smíšené, které jsou kombinací dvou předchozích typů. V případě centrálních vad se jedná o poškození podkorového a korového systému sluchové dráhy a svým charakterem se od periferních vad liší. Příkladem této vady je např. slovní hluchota. Centrální vady sluchu nejsou předmětem této práce, proto se jimi v dalším textu podrobněji nezabývám. Sluchová vada přitom může být jak jednostranná, tak oboustranná.

V případě *převodní vady* je postižení lokalizováno v oblasti zevního ucha nebo středního ucha. Dle Máchalové, Urika, Hošnové a Machače (in Šlapák a kol., 2013) mohou být patologickým procesem změněny boltec, zevní zvukovod, bubínek a středouší včetně řetězu kůstek i Eustachovy trubice. U zmíněného typu postižení je znemožněn mechanický převod zvukových vln od zvukovodu do tekutin vnitřního ucha. Převodní vady lze v současné době dobře kompenzovat a většinu z nich lze operativně řešit. Hádková (2016) uvádí, že z tohoto důvodu hovoříme spíše o poruše. Zároveň zmiňuje, že převodní vada je vadou kvantitativního rázu. Při převodních vadách dochází k zeslabení zvukových vjemů, nikoliv k jejich zkreslení. Hrubý (1998) k problému dodává, že vady převodní jsou poměrně časté, nicméně nikdy nevedou k úplné hluchotě. I v případě zcela nefunkčního převodního ústrojí totiž dochází dle zmíněného autora k zeslabení vjemu zvuku maximálně o 65 dB.

*Percepční vada* vzniká porušením funkce vnitřního ucha nebo sluchového nervu. U tohoto typu postižení dochází ke zkreslení zvuku a k poklesu slyšitelnosti vysokých tónů. Právě z důvodu ztráty schopnosti vnímat vysoké tóny takto postižené osoby špatně rozumějí řeči (Skákalová, 2011). Dle Hádkové (2016) se jedná o vadu kvalitativního rázu, která má tendenci spíše se zhoršovat, nikdy však zlepšovat. U percepčních vad je poškozena elektrická část sluchové dráhy a tyto vady tak mají mnohem závažnější následky než vady

---

<sup>2</sup> Vzhledem k tomu, že se praktická část této bakalářské práce zabývá dětmi s trvalým poškozením sluchu, upřednostňuji dále v textu termín „vada“.

převodní. Mohou způsobit různý stupeň ztráty sluchu od lehké nedoslýchavosti až k úplné hluchotě.

Dle Hádkové (2016) se v současné době v rámci surdopedie nejčastěji používá dělení sluchového postižení **podle velikosti sluchové ztráty**, přičemž podle ní rozlišujeme osoby nedoslýchavé, neslyšící a ohluchlé. Toto dělení úzce souvisí s dobou, ve které k postižení sluchu došlo vzhledem k ukončení vývoje řeči. Sluchovou vadu vzniklou ještě před ukončením vývoje řeči označujeme jako vadu prelingvální, naopak vadu vzniklou až po jeho ukončení jako postlingvální. Hrubý (1997) přitom upozorňuje na to, že nedoslýchavost, ohluchnutí a prelingvální hluchota jsou tři úplně odlišná postižení, charakteristická zcela odlišnými (a dle Hrubého dokonce často protichůdnými) potřebami.

Zdravé lidské ucho zaznamenává zvuky o frekvenci cca 16 Hz až 20 000 Hz, přičemž nejcitlivější je sluch pro vnímání frekvenčního pásma lidské mluvy, tedy přibližně od 40 Hz do více než 2 000 Hz (Vaněčková, 1996). Sluchové ztráty se určují na základě výsledků audiometrického vyšetření sluchu (vyšetření vjemu čistých tónů), a to jako průměr hodnot audiogramu získaných vyšetřením na frekvencích 500, 1 000 a 2 000 Hz (Novák, 1994). Podle výsledné ztráty sluchu rozeznává Novák (1994) následující kategorie: normální sluch (sluchová ztráta 0 až 25 dB), lehká nedoslýchavost (ztráta 20 až 40 dB), střední nedoslýchavost (ztráta 41 až 55 dB), středně těžká nedoslýchavost (ztráta 56 až 70 dB), těžká nedoslýchavost (ztráta 71 až 90) a velmi těžká sluchová vada (sluchová ztráta nad 91 dB). Obdobně klasifikuje stupně sluchového postižení i Světová zdravotnická organizace (WHO in Hrubý, 1998). Skákalová (2011) ještě v souvislosti se sluchovými ztrátami upozorňuje na v české terminologii užívaný termín „zbytky sluchu“, který v případě neúplné ztráty sluchu akcentuje zbytky sluchu využitelné při komunikaci a vzdělávání.

Houdková (2005, s. 18) konstatuje, že právě „určení rozsahu sluchového postižení je nezbytné pro rozvíjení komunikačních a především řečových schopností dítěte“. Dělení dle velikosti sluchové ztráty tedy nejlépe reflektuje potřeby speciální pedagogiky, neboť je určující pro volbu metody speciálně-pedagogické intervence.

**Etiologie sluchových vad** je velice rozmanitá. Obecně se vady sluchu dělí na vrozené, kdy se dítě s vadou již narodí, a získané.

Jednou z příčin *vrozených vad* jsou genetické faktory. Hovoříme o dědičných vadách, které se projevují lehkou nedoslýchavostí až úplnou hluchotou. Hrubý (1998) uvádí, že dědičných vad bylo zjištěno více než 90 typů, přičemž většina dětí s dědičnou vadou sluchu má oba rodiče slyšící. Upozorňuje též na fakt, že k poškození sluchu na základě vrozených dispozic nemusí dojít ihned po narození, ale projeví se až v průběhu života. Genetické vady sluchu se také objevují jako součást některých syndromů, např. Usherova syndromu (Hádková, 2016). Druhou skupinu příčin vrozených vad představují negativní faktory působící na plod v období nitroděložního vývoje - např. infekční onemocnění matky, působení léků a záření.

*Získané vady* vznikají v průběhu života, a to nejčastěji jako důsledek nejrůznějších nemocí a infekcí (nejčastěji meningitidy, zánětů středního ucha), nádorů nebo úrazů, dále působením ototoxických látek, vlivem nadměrného hluku nebo vlivem degenerativních změn. V odborné literatuře najdeme ještě dělení sluchových vad z hlediska doby jejich vzniku na vady vzniklé prenatálně, perinatálně a postnatálně. Hádková (2016) odlišuje ještě kategorii vad involučních, do které řadí stařeckou nedoslýchavost (presbykuzii).

Na závěr je potřeba dodat, že existuje velká skupina jedinců, u kterých není příčina vzniku sluchové vady známá. Dle Skákalové (2011) se příčinu sluchového postižení nedaří najít u 12 až 50 % osob.

## **2.3 Diagnostika, kompenzace a rehabilitace sluchových vad**

**Diagnostikou sluchu** se zabývá medicínský obor audiologie. Cílem vyšetření sluchu je zjistit, zda je sluch v normě nebo je u člověka přítomna sluchová ztráta. Kromě typu sluchové ztráty je nutné určit rovněž její stupeň a lokalizaci. Horáková (2011) konstatuje, že rozdíl mezi dítětem se sluchovým postižením a dítětem intaktním může být během prvního roku života téměř nepostřehnutelný, neboť sluchová vada není viditelná a její projevy nemusí být markantní. Hrubý (1998, s. 46) však upozorňuje na to, že „u sluchově postiženého dítěte jsou nejvíce ohrožena centra sluchu a syntaxe“. Za kritické období, během kterého dochází k rozvoji těchto center, uvádí období od narození do čtyř až šesti let věku dítěte. Z uvedeného vyplývá, že právě včasné odhalení vady sluchu, a to nejlépe již v prvních měsících života, je jednou z podmínek úspěšné intervence u dětí se sluchovým postižením, neboť v opačném případě je ohrožen rozvoj nejen komunikačních schopností

a jazyka, ale i celkový psychomotorický vývoj dítěte. Správně provedená a včasná diagnostika je tedy v celém následném procesu naprosto klíčová, neboť z ní vychází nejen výběr vhodné technické kompenzace, ale i volba následné péče a vhodné metody edukace sluchově postiženého.

V současné době se k vyšetření sluchu používá řada metod, které na základě měření objektivních a subjektivních akustických veličin či popisu fyziologických vlastností ucha umožňují případnou poruchu či vadu sluchu odhalit. Popis jednotlivých diagnostických metod přesahuje rámec této bakalářské práce, nicméně v souvislosti s popisovaným tématem a požadavkem na co nejvčasnější diagnostiku považují za nutné zmínit se o celoplošném screeningu, který je v České republice prováděn od roku 2012 u všech novorozenců (Jungwirthová, 2015), a to již 1. až 4. den po narození (Máchal, Urík, Hošnová, Machač in Šlapák a kol., 2013). K vyhledávání rizika přítomnosti sluchové vady se využívá metoda měření otoakustických emisí (OAE), jež se vyskytují u většiny normálně slyšících jedinců. Pokud jsou OAE při vyšetření zaznamenány, lze předpokládat nepřítomnost sluchové vady. V případě opačného výsledku následují další, již specializovaná vyšetření, která případně potvrdí přítomnost vady sluchu a následně určí její rozsah a druh (Houdková, 2005).

Na základě diagnostiky sluchové vady je dítěti navržena její **kompenzace** za použití sluchadel; v určitých případech je mu doporučena kochleární implantace. Správná korekce sluchové vady má přitom zásadní význam pro zlepšení komunikačních schopností sluchově postiženého. Jak již bylo řečeno výše, jedním z předpokladů správného vývoje řeči je co nejčasnější přidělení kompenzační pomůcky a včasné zahájení rehabilitační péče.

Sluchadlo je elektronická pomůcka, která umožňuje zesilovat a modulovat zvuky individuálně dle charakteru sluchové vady. Postiženému je tak umožněno využívat zbytky sluchu a lépe rozumět řeči. V případě, že dítěti s těžkým sluchovým postižením dostatečně nepomáhají klasická sluchadla, je v určitých situacích možné přistoupit ke kochleární implantaci.

Vzhledem k tomu, že se bakalářská práce zabývá tréninkem fonematického sluchu u dětí se sluchovým postižením a v rámci praktické části práce jsem sledovala zejména děti po kochleární implantaci, považuji za vhodné na tomto místě podrobněji popsat podstatu a význam této metody.



„Kochleární implantát je elektronická funkční smyslová náhrada, která neslyšícím přináší sluchové vjemy přímo elektrickou stimulací sluchového nervu uvnitř hlemýžďe vnitřního ucha a obchází tak poškozené vláskové buňky“ (Hádková, 2016, s. 76). Metoda kochleární implantace je určena pro děti s těžkým sluchovým postižením, kterým dostatečně nepomáhají obvyklá sluchadla, zejména pro děti ohluchlé následkem zánětu centrální nervové soustavy a dětem s vrozenou oboustrannou vadou sluchu. Podmínkou pro úspěšné vyvolání sluchového vjemu (a tedy i pro indikaci kochleární implantace) je neporušený a funkční sluchový nerv a funkční sluchová centra a dále psychologické předpoklady jedince. Kochleární implantace zásadním způsobem mění schopnost vnímání zvuků a řeči a tím pádem umožňuje dítěti mnohem přirozenější rozvoj řeči a jazyka. Hrubý (1998) však upozorňuje, že jedince s kochleárním implantátem nelze považovat za normálního slyšícího. Jak uvádí Krahulcová (2002), kochleární implantace ve většině případů sice přináší velký akustický efekt, nicméně slyšení implantovaného se nevyrovná kvalitě fyziologického slyšení. Houdková (2005) dodává, že kochleární implantace není zázračnou metodou, která automaticky vede k rychlému rozvoji sluchu, ale naopak vyžaduje intenzivní rehabilitační péči jak před, tak po samotné implantaci. Platí přitom, že čím dříve je kochleární implantát zaveden, tím více může dítě ve svém rozvoji využít přirozených vývojových procesů a tím lepších výsledků je obvykle dosaženo. Hádková (2016) uvádí, že mezi lety 2011 až 2013 byl průměrný věk dětí při kochleární implantaci 2 roky. Holmanová (in Škodová, Jedlička a kol., 2003) upozorňuje na fakt, že výsledky kochleární implantace jsou i přes jistou předvídatelnost velice individuální. Každopádně se jedná o metodu, která umožňuje i u dětí s vrozenou hluchotou rozvoj mluvené řeči a využití orální komunikace.

**Rehabilitace dětí se sluchovým postižením** by měla být zahájena co nejdříve po zjištění sluchové vady. V rámci rehabilitace je nutný interdisciplinární přístup – členy týmu jsou odborníci z řad foniatrů, pediatrů, školských úřadů, speciálně pedagogického centra či pedagogicko-psychologických poraden (Sobotková in Květoňová-Švecová, 2004). Nedílnou součástí celého týmu jsou rodiče, kteří hrají hlavní roli při rozhodování o volbě rehabilitační metody.

Stále jsou a budou existovat děti, které nemohou podstoupit kochleární implantaci, děti s pozdně diagnostikovanou sluchovou vadou, případně děti, kterým jejich kombinované

postižení neumožňuje osvojit si v dostatečné míře mluvenou řeč a musí jim být ke komunikaci nabídnut jiný plnohodnotný jazyk, tedy jazyk znakový. Přesto díky včasné diagnostice a technickému pokroku stále přibývá dětí i s těžkou sluchovou vadou, kterým jsou sluchové vjemy zpřístupněny natolik, že si poměrně dobře osvojí mluvenou řeč a že v jejich případě lze s úspěchem v rámci rehabilitace zvolit metodu orálně-auditivní (Roučková, 2006).

Při *orálně-auditivním přístupu* se využívá aktivace zbytků sluchu, přičemž se dle Sobotkové (in Květoňová-Švecová, 2004) vychází z předpokladu, že sluchově postižené děti mají plně funkční řečové orgány a potencionální schopnost k mluvení. Holmanová (in Škodová, Jedlička a kol., 2003) popisuje, že základem orálně auditivní metody je intenzivní sluchový trénink již od raného dětství a na něj navazující používání mluvené řeči jako komunikačního prostředku. Uvedený přístup by měl vést k integraci dítěte mezi běžnou populaci. Jedním z důležitých aspektů v této souvislosti je, že většina sluchově postižených dětí se rodí slyšícím rodičům a tito rodiče, pokud je to možné, většinou orálně-auditivní metodu rehabilitace preferují (Roučková, 2006). Zmíněná metoda se užívá rovněž při rehabilitaci dětí s kochleárním implantátem, u kterých probíhá sluchově-řečová výchova již před samotnou implantací a následně i po ní. Krahulcová (2002) píše, že zásadní vliv na rozvoj a kvalitu řeči ve všech jejích složkách (výslovnost, modulační faktory, slovní zásoba atd.) má při orálně-auditivním přístupu maximální využití zbytků sluchu, jehož předpokladem jsou vhodně zvolená sluchadla (příp. kochleární implantát) a jejich celodenní aktivace.

## **2.4 Narušená komunikační schopnost u sluchově postižených**

Nezbytnými podmínkami pro správný vývoj řeči jsou dle Jedličky (in Škodová a kol., 2003a) nepoškozená centrální nervová soustava, normální intelekt, vrozená míra nadání pro jazyk, adekvátní sociální prostředí a v neposlední řadě sluch.

Bez bezchybné funkce sluchu se tedy řeč nemůže utvářet správným způsobem a každá vada sluchu s sebou nese omezení, deformaci či absenci sluchových vjemů a tím způsobuje nedokonalé vnímání mluvené řeči. Sluch působí zároveň jako zpětná vazba, která umožňuje člověku kontrolu vlastní řečové produkce. Člověku se sluchovým postižením tato kontrola chybí, což může způsobovat, že jeho řečový projev je v mnoha ohledech jiný

než u slyšících. Dle Horákové (2012) jsou sluchovým postižením ovlivněny všechny fáze verbální produkce, tedy respirace (dýchání), fonace (tvorba hlasu) i artikulace (výslovnost). U těžce sluchově postižených bývá postižena i obsahová stránka řeči. Krahulcová (2002) udává, že charakteristické změny ve vývoji řeči lze sledovat již při ztrátě sluchu o velikosti 60 dB.

Problematika sluchových vad a jejich vliv na komunikační schopnosti je velmi složitá zejména proto, že osoby se sluchovým postižením představují velmi různorodou skupinu. Narušení komunikační schopnosti je v případě sluchového postižení určeno mnoha faktory, jako jsou stupeň sluchového postižení, přítomnost dalších postižení, věk, stupeň vývoje řeči v době, kdy došlo k vzniku postižení, sociální faktory zahrnující působení rodinného prostředí a v neposlední řadě včasná diagnostika a rehabilitační péče (Krahulcová, 2002). K uvedenému výčtu můžeme ještě přidat poruchy učení či syndrom ADHD, ADD apod., které se, jak uvádí Šedivá (2010), objevují u sluchově postižených ve stejné míře jako u běžné populace a rovněž komplikují rozvoj vrozených předpokladů.

Lze však říci, že z hlediska speciální pedagogiky můžeme za nejdůležitější faktor ovlivňující schopnost komunikace považovat stupeň sluchového postižení, tedy velikost sluchové ztráty (viz kapitola 2.2), a to, zda k vadě sluchu došlo před nebo po ukončení vývoje řeči. Na základě uvedeného můžeme z pohledu narušené komunikační schopnosti rozlišit tři charakteristické skupiny sluchově postižených dětí, a to děti nedoslýchavé, neslyšící a ohluchlé.

### **Narušená komunikační schopnost u nedoslýchavých**

Nedoslýchavost je dle Potměšila (2003) vrozená nebo získaná částečná ztráta sluchu, jež bývá příčinou opožděného nebo omezeného vývoje mluvené řeči. Podle Hrubého (1997) je nedoslýchavostí každé zhoršení sluchu oproti běžné populaci (ale ne jeho úplné vymizení). Nedoslýchaví tak představují velice různorodou skupinu lidí, kteří mohou mít sluchové ztráty způsobující vadu sluchu od lehké až po velmi těžkou, z čehož poté vyplývá i závažnost narušené komunikační schopnosti. Dle Jedličky (in Škodová, Jedlička a kol., 2003b) působí lehká nedoslýchavost komunikační obtíže v hluku, při poslechu televize nebo poslechu více lidí naráz. Středně těžká nedoslýchavost již vyžaduje korekci sluchadlem, i když v tichu je ještě sluchově postižený schopen rozumět hlasité řeči. Při těžké nedoslýchavosti je již

pro porozumění řeči korekce sluchadlem nutná. V každém případě lze říci, že ztrátu sluchu lze v případě nedoslýchavosti většinou dobře kompenzovat kvalitními sluchadly zesilujícími zvuk a nedoslýchaví tak obvykle užívají mluvenou řeč s podporou odezírání.

Podle stupně nedoslýchavosti může dojít k opoždění vývoje řeči, přičemž samozřejmě platí, že čím dříve je provedena diagnostika a čím dříve jsou přidělena sluchadla, tím je opoždění menší. Ke komunikačním schopnostem nedoslýchavých se vyjadřuje např. Holmanová (in Škodová, Jedlička a kol, 2003). Uvádí, že po přidělení vhodných sluchadel obvykle dochází (mnohdy samovolně) k prudkému rozvoji řeči a zlepšení artikulace. Z logopedického hlediska se dle zmíněné autorky u nedoslýchavých obvykle objevuje chybná artikulace sykavek a samohlásek „i“ a „e“ a nepřirozené modulační faktory řeči a přízvuk ve větě. U těžké a velmi těžké nedoslýchavosti lze často pozorovat agramatismy.

Škodová (in Škodová, Jedlička a kol., 2003) uvádí, že při dobré rehabilitaci se řeč nedoslýchavého dítěte rozvíjí adekvátně věku a je poměrně dobře srozumitelná. Přesto však upozorňuje na to, že rodičům často lehká nedoslýchavost dítěte unikne a dochází tak k pozdní diagnostice.

### **Narušená komunikační schopnost u ohluchlých**

V případě ohluchlosti dochází ke ztrátě sluchu v průběhu života například následkem úrazu nebo vlivem onemocnění. Vývoj řeči v tomto případě nejvíce ovlivňuje věk, kdy k postižení sluchu došlo. K problematice komunikačních schopností ohluchlých se vyjadřuje např. Krahulcová (2002), která píše, že ztráta sluchu získaná v době před ukončením vývoje řeči má bez odborné logopedické péče negativní dopady nejen na veškeré akustické charakteristiky řeči, ale i na vývoj jednotlivých jazykových rovin. Základním předpokladem úspěšného rozvoje dítěte je tedy co nejvčasnější zahájení rehabilitační péče. Dojde-li naopak k ohluchnutí dítěte až po ukončení základního vývoje řeči, tedy přibližně v 7 letech věku dítěte, kdy jsou mluvní stereotypy dostatečně zafixovány (je rozvinuta slovní zásoba, slovní formy myšlení, vnitřní řeč, mluvní projev), zůstává řeč i při absenci sluchové kontroly obvykle při odpovídající péči zachována.

Obdobně se vyjadřuje i Hrubý (1997), který uvádí, že pokud dojde k ohluchnutí po alespoň částečném osvojení mluvené řeči (tedy ve 2 až 4 letech života a dále), má dítě vždy lepší výchozí pozici pro komunikaci se slyšícími.

Vymlátilová (in Škodová, Jedlička a kol., 2003) ještě dodává, že u ohluchlých dětí se může postupně zhoršovat výslovnost. I přesto však obvykle zůstává řeč pro slyšící dobře srozumitelná. Velkou roli hraje při komunikaci ohluchlých odezírání.

### **Narušená komunikační schopnost u neslyšících a těžce sluchově postižených**

Jako neslyšící se označují děti, které se hluché již narodily, popřípadě ztratily sluch dříve, než se u nich rozvinula řeč (tj. děti prelingválně neslyšící), a jejichž sluch je poškozen v takové míře, že ani s největším zesílením nevnímají žádný zvuk (Hádková, 2016).

Z výše uvedeného vyplývá, že i vývoj řeči probíhá u těžce sluchově postižených dětí odlišně od vývoje řeči slyšících, popsaného v kapitole 1.1. Neslyšící dítě se zprvu vyvíjí shodně se zdravým dítětem. Vymlátilová (in Škodová, Jedlička a kol., 2003) píše, že i dítě se sluchovým postižením prochází ve vývoji řeči stadiem křiku, stadiem broukání a stadiem pudového žvatlání. Téměř každé sluchově postižené dítě si i žvatlá, ale autorka uvádí, že u těžce sluchově postižených dětí se mezi 17. a 26. týdnem života žvatlání omezuje až zastavuje. Dítě v důsledku toho, že neslyší svůj vlastní hlas, není schopno ve fázi tzv. napodobujícího žvatlání uplatnit sluchovou kontrolu. V tomto období lze tedy zaznamenat první výrazné rozdíly ve vývoji neslyšícího a slyšícího dítěte. Krahulcová (2002) dodává, že pokud těžce sluchově postižené děti napodobují některé fonémy mateřského jazyka (čili jakoby procházejí fází napodobovacího žvatlání), děje se tak na základě odezírání z úst mluvícího. Krahulcová (2002, s. 73) též píše, že „stadium zrakového napodobování mluvních pohybů je posledním dosahovaným stadiem vývoje řeči těžce sluchově postižených dětí v přirozených neovlivňovaných podmínkách“.

Děti, které od narození neslyší, si tedy mluvenou řeč samy neosvojí. Neslyší totiž zvuky a řeč a nemají tendenci je napodobovat. Vymlátilová (in Škodová, Jedlička a kol., 2003) píše, že vzhledem k chybějící sluchové kontrole je jejich řeč pro slyšící okolí velmi špatně srozumitelná až nesrozumitelná. Dochází k narušení všech fází verbální produkce (dýchání, fonace i artikulace), řeč má pomalé tempo, nepřirozený rytmus a melodii. Krahulcová (2002) k problematice komunikačních schopností těžce sluchově postižených

dodává, že v jejich řečovém projevu se projevuje dysgramatismus a zvláštnosti poznávacích procesů, zejména pojmotvorného procesu. V důsledku absence fonematického sluchu u nich dochází k potížím například při rozlišování znělosti a neznělosti hlásek, orality a nazality či měkkosti a tvrdosti hlásek.

Pokud si tedy tyto děti kromě některého z vizuálně-motorických komunikačních systémů (znakový jazyk, znakový jazyk, prstová abeceda) osvojují pomocí nejrůznějších logopedických technik mluvenou řeč, jde o velmi náročný proces. Přesto, jak uvádí Hádková (2016, s. 24), se každý ze sluchově postižených, pokud má komunikovat s většinovou slyšící společností, musí „naučit ovládat standardní řeč mluvenou a její psanou podobu, která je důležitá z hlediska gramotnosti...“. Vymlátilová (in Škodová, Jedlička a kol., 2003) v souvislosti s osvojováním si mluvené řeči těžce sluchově postiženými upozorňuje na roli intelektu a odezírání.

Pro určitou skupinu dětí, jejichž sluchové ztráty jsou větší než 90 dB a jimž ani využití sluchadel neumožňuje porozumět mluvené řeči, je možností, jak začít využívat sluch, kochleární implantace (více viz kapitola 2.3).

### **3 Fonematické uvědomování u dětí předškolního věku**

Během prvních let školní docházky by si dítě mělo kromě jiného osvojit především čtení a psaní. Tyto dvě činnosti jsou v naší společnosti v podstatě klíčové pro celé další vzdělávání a vůbec pro získávání informací a úspěšné fungování člověka ve společnosti. Proto by mělo dítě vstupovat do první třídy vybaveno takovými schopnostmi a dovednostmi, které mu umožní co nejlepší zvládnutí obou těchto dovedností a které mu proces jejich učení zjednoduší (resp. bude při vstupu na základní školu připraveno tak, aby mu učení se čtení a psaní nedělalo potíže).

Hovoříme-li o čtení, je nutné si uvědomit, že se jedná o velmi komplexní dovednost, která vychází ze znalosti mluveného jazyka. Proces osvojování gramotnosti tedy nezačíná vstupem dítěte do první třídy, ale již mnohem dříve, spolu s osvojováním řeči, resp. jazyka. Smolík a Seidlová Málková (2014) uvádějí, že předpoklady správného čtení jsou jednak úspěšné osvojování jazyka od raného věku a jednak rozvoj fonetických a fonologických schopností. Dle uvedených autorů mají právě tyto dovednosti a předpoklady v počátečních stádiích silný vliv na rozvoj čtení a čtení jednotlivých slov.

#### **3.1 Fonematické uvědomování**

S postupným rozvojem jazyka ve všech jeho rovinách se u dítěte rozvíjí i jeho fonologické schopnosti. Smolík a Seidlová Málková (2014, s. 101) definují fonologické povědomí jako „schopnost rozpoznávat a manipulovat dílčí zvuky, které utvářejí slova, a to na úrovni různě velkých lingvistických jednotek“. Rozvíjející se fonologické schopnosti tedy umožňují dítěti postupně čím dál přesněji vnímat zvukovou stavbu jazyka, uvědomovat si, že řeč je utvářena slovy, slabikami a hláskami a postupně mu též umožňují s těmito skladebnými jednotkami řeči vědomě manipulovat (Seidlová Málková a Caravolas, 2013).

Zatímco pojmem „fonologické uvědomování“ označujeme schopnost vědomé manipulace se zvuky lidské řeči na úrovni slabik nebo slov, v případě pojmu „fonematické uvědomování“ (též „fonematické povědomí“) rozumíme dle Gúthové a Šebianové (2005) vnímání hláskové struktury slova a následně provádění vědomých operací s hláskami - analýzy slov na hlásky a jejich syntézy, určení počtu hlásek ve slově apod. Schopnost dítěte analyzovat slova na jednotlivé fonémy (tj. nejmenší jazykově-akustické jednotky řeči tvořící

a rozlišující význam slova) a zacházet s nimi je vývojově nejvyšším stupněm v oblasti fonologického povědomí. Lechta a kol. (2011) tím pádem považuje fonematické uvědomování za nejsilnější ukazatel foneticko-fonologických schopností dětí. Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová (2016, s. 8) fonematické uvědomování definují jako „chápání, že slova kromě významu mají zvukovou formu a tu tvoří řetězce plynule vyslovených hlásek“.

V podobném smyslu je užíván též pojem „fonematický sluch“. Například Zelinková (2007, s. 57) píše, že se jedná o „část sluchového vnímání, která se podílí na určování hláskové stavby slov a manipulaci s hláskami ve slově“. Právě s pomocí fonematického sluchu provádíme analýzu lidské řeči na slova, slabiky a hlásky a analýzu a syntézu slabik a hlásek ve slově.

Adams (1990 in Smolík, Seidlová Málková, 2014) rozlišila pět úrovní kognitivních operací, které jsou děti díky postupnému vývoji fonologického povědomí schopné při práci s fonémy vědomě zvládat. První úroveň Adams definuje jako „mít ucho pro zvuky,“ což v jejím pojetí znamená, že dítě zná říkanky, má cit pro rýmy a dokáže řešit úlohy, ve kterých má za úkol například vybrat slovo, které se s ostatními nerýmuje. Na druhé úrovni je dítě schopno rozlišovat slova podle jejich zvukové stavby. Umí určit, zda se dvě slova od sebe zvukově liší, umí určit, zda slova začínají či končí na stejnou hlásku apod. Třetí úroveň představuje skládání fonémů do slov – dítě tedy umí poskládat fonémy za sebou tak, aby vzniklo nějaké slovo. Na čtvrté úrovni již dítě zvládá manipulovat s jednotlivými fonémy ve slově; umí oddělit počáteční nebo koncový foném a říci, jaké slovo jeho oddělením vznikne, umí zvuky přemísťovat, přidávat. Poslední, pátá úroveň, představuje konečnou fázi, kdy dítě umí segmentovat slova na jednotlivé hlásky a jmenovat je ve správném pořadí, jak jdou ve slově za sebou. Dle autorky se schopnost vydělovat jednotlivé hlásky objevuje u dětí okolo pátého roku života. Úlohy ze čtvrté a páté úrovně by měly být schopny provádět děti nejlépe před vstupem do první třídy.

Bytešníková (2012) uvádí, že rozložit slova na jednotlivé hlásky by měly děti zvládnout nejpozději během prvního ročníku základní školy.



### 3.2 Význam fonemického uvědomování

Správně vyvinutý fonemický sluch je v první řadě nezbytným předpokladem pro správný vývoj řeči. Podle Klenkové a Kolbábkové (2002) představuje fonemický sluch schopnost jemného sluchového rozlišování (tzv. fonemické diferenciacce), které, pokud není dostatečně vyvinuto, může vést ke špatné výslovnosti některých hlásek. Pokud totiž dítě není schopno správné fonemické diferenciacce řeči, nemůže si ani správně osvojit výslovnost. Kutláková (2010) píše, že problém se může týkat zejména znělých a neznělých hlásek a sykavek, ale rovněž měkčení (dě, tě, ně, di, ti, ni), rozlišování jednotlivých samohlásek a délky samohlásky. Dítě může rovněž špatně vyslovovat delší slova či vynechávat nebo zaměňovat jednotlivé hlásky (Bednářová a Šmardová, 2007).

Jak již bylo řečeno v úvodu této kapitoly, fonemické uvědomování je pak jednou z klíčových dovedností, která je nezbytná pro rozvoj čtení a psaní. Pokud se tedy u dítěte předškolního věku projevuje oslabení fonemického sluchu, může to být později příčinou případných potíží spojených s osvojováním čtení a psaní v prvních letech školní docházky. Smolík a Seidlová Málková (2014) upozorňují na to, že deficit v oblasti fonetických a fonologických dovedností může vést ke specifickým poruchám učení, a je prokázáno, že je hlavní příčinou potíží dyslektiků. Též Zelinková (2009) konstatuje, že problém s rozlišováním jednotlivých hlásek ve slovech posléze vede k záměně, vynechávání nebo přesmykování písmen.

Bednářová a Šmardová (2007) rovněž upozorňují na to, že v důsledku nedostatečně rozvinutého sluchového vnímání můžeme u dětí pozorovat při čtení předčítání, tichý sklad či domýšlení slov (tzv. náhradní techniky čtení), což děti jednak vysiluje a jednak jim ztěžuje vnímání obsahu čteného textu. Bendová (2011) uvádí, že děti, u kterých můžeme vysledovat nedostatky ve sluchové analýze a syntéze, mají zpravidla potíže v rozpoznání začátku a konce slova v textu, zapsání slyšeného, při přepisu textu, při čtení a psaní vynechávají hlásky a celkově ve čteném a psaném projevu chybují.

Bytešníková (2007) provedla v rámci České republiky (konkrétně v Jihomoravském kraji) v letech 2005 až 2006 výzkum zaměřený na analýzu komunikačních kompetencí dětí předškolního věku. Screeningového šetření se zúčastnilo 2 524 dětí, přičemž u 12,7 % se prokázaly nedostatky v oblasti fonemického sluchu.

Na základě předchozích kapitol lze konstatovat, že rozvoj fonologického a fonemického povědomí probíhá v podstatě od narození dítěte a je jednou ze součástí přirozeného vývoje řeči. Jelikož předškolní vzdělávání pokládá základy následnému vzdělávání v rámci povinné školní docházky, měla by být v tomto období věnována systematická pozornost rozvoji všech jazykových rovin, fonemické uvědomování nevyjímaje. Fonemické uvědomování a fonemický sluch lze významnou měrou ovlivnit vhodným tréninkem a jejich cílený rozvoj by neměl být opomíjen.

Jako v mnoha jiných oblastech i v případě fonemického sluchu platí, že vhodnou prevencí lze předcházet případným následným problémům. Klenková a Kolbábková (2002) konstatují, že schopnost fonemické diferenciacie je nutné rozvíjet zejména u dětí s opožděným vývojem řeči a u dětí se specifickými poruchami učení.

Jednou z metod, které jsou určeny k rozvoji kognitivně-percepčních schopností a dovedností dětí předškolního věku, cíleně zaměřenou právě na rozvoj fonemického uvědomování je trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Podrobnějšímu popisu metody je věnována následující kapitola.

### **3.3 Rozvoj fonemického uvědomování metodou podle D. B. Elkonina**

Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina představuje ucelenou metodiku zaměřenou na rozvoj fonemického uvědomování. Na základě slovenské verze ji pro české prostředí adaptovaly v roce 2004 Marína Mikulajová a Anna Dostálová. Druhé, přepracované vydání doplněné o grafémovou etapu, vyšlo v České republice v roce 2016 pod názvem Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina – předgrafémová a grafémová etapa (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016).

Metoda je určena především pro děti předškolního věku v posledním roce před nástupem povinné školní docházky. Kromě intaktních dětí je její využití vhodné i u dětí s narušenou komunikační schopností (s opožděným nebo narušeným vývojem řeči, s dyslalií), u dětí s rizikem vzniku specifických poruch učení, u dětí s mentálním postižením apod.

## Podstata metody

Pokud není uvedeno jinak, čerpá následující text z úvodních kapitol metodické příručky Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina – předgrafémová a grafémová etapa (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016).

Základním východiskem metody je vztah mezi fonematickým uvědomováním, resp. uvědomováním si hláskové struktury slova, a schopností naučit se číst a psát. Mezi první autory, kteří na tuto souvislost upozornili, patří ruský profesor vývojové psychologie D. B. Elkonin (1904 - 1984), který se danou problematikou zabýval již v 50. letech 20. století. Na základě svých výzkumů vypracoval metodu čtení, jež vychází z jeho přesvědčení, že schopnost chápat zvukovou strukturu slova není závislá na znalosti písmen, ale naopak jí předchází. Jeho slabikář spolu s metodickou příručkou „Čtení a psaní podle systému D. B. Elkonina“ byl v Rusku vydán až po jeho smrti, v roce 1993. V současné době je v Rusku používán jako součást jednoho ze tří akreditovaných vzdělávacích systémů.

Podstata metody spočívá na rozdíl od jiných metod výuky čtení v tom, že orientace ve zvukové struktuře slov předchází poznání jejich grafémového zápisu. Je zde tedy kladen důraz nejprve na poznání zvukové stránky jazyka a na hlubší vhled do jeho struktury. Dítě nejprve v rámci tzv. předgrafémové etapy pochopí, že slova jsou složena ze slabik a hlásek (samohlásek a souhlásek). Ty se navíc neučí identifikovat na základě jejich frekvence v jazyku, ale učí se je systémově - rozlišuje samohlásky a souhlásky, krátké a dlouhé samohlásky, tvrdé a měkké souhlásky, čímž přirozeně získává povědomí i o existenci pravopisných pravidel.

Až když dítě chápe zvukovou strukturu jazyka, začíná se v rámci druhé, tzv. grafémové etapy, seznamovat s jednotlivými písmeny, tedy s grafickým záznamem hlásek. Elkonin při této úvaze vychází z faktu, že grafémy pouze abstraktně reprezentují fonémy jakožto přirozené stavební prvky mluvené řeči. Ta je ontogeneticky i fylogeneticky vývojově starší a psaná forma řeči z ní teprve následně vychází. Základem metody tedy je, že písmena zastupují hlásky, nikoliv naopak. Autorky české metodiky píší, že dítě si nejprve utváří jakousi „fonologickou kostru“ slov, ke které později přiřazuje jednotlivá písmena, což mu později umožní slova psát a číst.

Metoda je inovativní nejen svým obsahem, ale i způsobem, jakým jsou nové poznatky dětem předkládány. Autorky metodiky uvádějí, že D. B. Elkonin vycházel z díla L. S. Vygotského a při tvorbě metody uplatnil dva zásadní principy. První vychází z názoru, že pokud má být učení u dítěte efektivní, musí se v zadaném úkolu orientovat a musí mu být zřejmé, co již zná, co je pro něj nové a jakých postupů má užít, aby dosáhlo správného výsledku. K dosažení tohoto cíle využívá D. B. Elkonin modelování, kdy k zachycení řetězce hlásek, ze kterého se skládá slovo, používá znázornění pomocí žetonů a grafických schémat (viz dále - Obsah české metodiky a průběh tréninku). Díky tomu lze průběžně fixovat každý foném a provádět kontrolu, přičemž s postupující automatizací úkonů dítě přestává uvedené materiální pomůcky používat a přechází na provádění daných operací pouze ve vlastní mysli. Druhý princip vychází z teorie tzv. zóny nejbližšího vývoje, která hovoří o potenciálu učení. Tato teorie říká, že pokud dítěti pomůžeme, poradí si i s úlohou, na kterou ještě samo nestačí; hovoříme o učení, které je vždy krok před spontánním vývojem.

### **Vývoj české metodiky**

Původní Elkoninova metodika byla vydána formou slabikáře a byla určena dětem první třídy základní školy. Slovenská (a následně i česká) verze metodiky je oproti původní verzi určena zejména dětem předškolního věku před nástupem školní docházky, tedy dětem cca od 5 let věku. V našem prostředí se tedy jedná o stimulační program, který si klade za cíl rozvoj fonematického uvědomování jakožto jednoho z hlavních předpokladů úspěšného zvládnutí čtení a psaní (Tokárová a Mikulajová, 2012).

První, předgrafémová část slabikáře byla na Slovensku publikována jako samostatná metodika v roce 2001. V roce 2004 byla pod názvem Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina publikována česká verze metodiky adaptovaná pro české prostředí (Mikulajová a Dostálová, 2004 in Tokárová a Mikulajová, 2012). Druhé vydání slovenské metodiky z roku 2014 a druhé české vydání z roku 2016 pak byly doplněny o druhou, grafémovou část.

## Obsah české metodiky a průběh tréninku

Česká metodika nese v druhém vydání z roku 2016 název Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina – předgrafémová a grafémová etapa (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016). Celá metodika je rozdělena na dvě základní kapitoly – předgrafémovou a grafémovou, které jsou rozpracovány do 33 samostatných lekcí v předgrafémové části a 42 lekcí v grafémové části.

Vzhledem k jejímu určení pro děti předškolního věku je celá metodika koncipována jako hra, zasazená do "Krajin slova a hlásek" (v grafémové etapě je pak používána mapa „Města písmen“). Jejím cílem je, aby děti získaly povědomí o zvukové (v druhé části pak i o grafické) struktuře slova. Celým procesem učení jsou děti provázeny „postavičkami“, které mají dětem pomoci udělat si představu o nově vysvětlovaných pojmech. Těmito postavami jsou Mistr Slabika, Mistr Délka, Hláskojedi, Hlásulky a další. Jak uvádějí autorky, metodika kromě fonematického uvědomování celkově rozvíjí osobnost dítěte, jeho pozornost, sebekontrolu, samostatné myšlení a v neposlední řadě učí vzájemné spolupráci a pomoci druhým.

*Předgrafémová etapa* je rozdělena do pěti hlavních celků:

- I. Slabiková struktura slova (1. – 4. lekce): Děti se seznamují s Krajinou slov a hlásek, získávají představu o slově, učí se dělit slova na slabiky a ty zapisovat do slabikového schématu (viz Obrázek 5). Seznamují se s existencí krátkých a dlouhých slabik.
- II. Hlásková struktura slova (5. – 16. lekce): Děti se v jednotlivých lekcích postupně učí určit první a poslední hlásku ve slově, provádět analýzu a syntézu nejprve tříhláskových a později čtyřhláskových slov, učí se k fixaci hlásek užívat žetony (tj. jeden černý žeton zastupuje jednu hlásku ve slově), určují počet hlásek ve slovech, učí se oddělit slova od označovaného předmětu, orientovat se v hláskové struktuře slova apod.
- III. Samohlásky, souhlásky a dvojhlásky (17. – 25. lekce): Třetí etapa je zaměřena na poznání různých druhů hlásek. Děti se během lekcí učí o existenci různých druhů hlásek (samohlásek, souhlásek, dvojhlásek), učí se je rozlišit, vyhledat ve slovech, učí se odlišit krátké a dlouhé samohlásky;

určují počet slabik ve slově podle počtu samohlásek; učí se pracovat s grafickými schémata slova atd. V této části metodiky se při práci začínají místo pouze černých žetonů používat žetony barevné pro odlišení souhlásek (žlutý čtvercový žeton) a samohlásek (červený kruhový žeton) – viz Obrázek 8.

- IV. Rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek (26. – 28. lekce): Během lekcí se zavádí pojmy „tvrdá souhláska“ a „měkká souhláska“ a k nim opět odpovídající barevné žetony (šedý a zelený žeton).
- V. Upevňování poznatků (29. – 33. lekce): Tato část slouží k opakování a upevňování již získaných znalostí a dovedností.

Pokud dítě zvládne předgrafémovou etapu, může plynule přejít k etapě grafémové.

*Grafémová etapa* je rozdělena na 42 lekcí členěných do 7 větších celků:

- I. Samohlásky (34. – 39. lekce)
- II. Dvojhlásky (40. – 42. lekce)
- III. Tvrdé souhlásky (43. – 50. lekce)
- IV. Měkké souhlásky (51. – 58. lekce)
- V. Obojetné souhlásky (59. – 67. lekce)
- VI. Ostatní souhlásky, spodobá souhlásek (68. – 70. lekce)
- VII. Čtení (71. – 75. lekce)

V grafémové části se děti postupně učí poznávat jednotlivá písmena tím, že postupně nahrazují „slepé“ žetony představující jednotlivé hlásky žetony s příslušným písmenem. Zavádění jednotlivých písmen přitom postupuje dle výše uvedeného pořadí, tedy od samohlásek, přes dvojhlásky, tvrdé souhlásky, měkké souhlásky, obojetné souhlásky až po písmena „X“, „Q“, „W“ a „DŽ“. V 70. lekci jsou děti seznámeny rovněž se spodobou souhlásek na konci slova. Poslední téma grafémové etapy obsahuje 5 lekcí, které jsou zaměřeny na propedeutiku čtení. Dle Mikulajové, Novákové Schöffelové, Tokárové a Dostálové (2016, s. 17) je cílem grafémové etapy, „aby si děti prohloubily fonematické uvědomování i ve spojení se znalostí písmen a pochopily techniku čtení slov“.

Součástí metodické příručky je ještě závěrečná kapitola Jazyková cvičení. Obsahuje 27 úkolů, které lze pro doplnění či zpestření zařadit do obsahu jednotlivých lekcí.

Metodická příručka obsahuje detailní popis každé lekce, včetně uvedení jejího cíle, potřebných pomůcek a popisu jednotlivých cvičení a úkolů. V příručce je rozpracovaná i dějová linka příběhu, který děti oběma etapami provází. Množství úloh je vybráno tak, aby délka lekcí byla zpočátku cca 25 až 30 min, později 45 min. V úkolech se počítá jak s prací individuální, tak ve skupinkách i ve dvojicích. Rozsah metodiky je koncipován tak, aby všechny lekce bylo možno v režimu 2 lekce týdně absolvovat během jednoho školního roku.

Součástí metodiky jsou 2 pracovní sešity: Hláskář 1 pro předgrafémovou etapu a Hláskář 2 pro grafémovou etapu, obsahující listy s žetony určenými k vystřížení. Dále je možné ke grafémové etapě zvlášť dokoupit „okénka s pásy s grafémy“.

## **4 Trénink fonemického uvědomování u sluchově postižených dětí metodou podle D. B. Elkonina**

*Praktická část bakalářské práce vznikla s laskavým svolením Mgr. Ivany Novákové, vedoucí Speciálně pedagogického centra při MŠ a ZŠ logopedické v Liberci, která metodu rozvoje fonemického uvědomování dle D. B. Elkonina při práci s dětmi se sluchovým postižením využívá. Rodiče všech dětí prezentovaných v jednotlivých kazuistikách s účastí na tomto výzkumu souhlasili a byl s nimi sepsán informovaný souhlas.*

### **4.1 Cíl výzkumného šetření a použité metody**

#### **Hlavní cíl**

Cílem výzkumu bylo zpracovat kazuistické studie dětí se sluchovým postižením, které se ve školním roce 2018/2019 účastní nebo účastnily „Tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina – předgrafémová a grafémová etapa“, a na základě těchto kazuistik ukázat možný způsob využití dané metody rozvoje fonemického uvědomování u dětí se sluchovým postižením.

#### **Dílčí cíle**

Mezi dílčí cíle patří:

- zhodnocení individuálních charakteristik, projevů a komunikační schopnosti sledovaných dětí před započatím tréninku (na základě videozáznamu rozhovoru se speciální pedagožkou);
- prezentace průběhu individuálních lekcí rozvoje fonemického uvědomování pomocí metodiky dle D. B. Elkonina;
- prezentace úprav v metodice a způsobu práce v průběhu tréninku u sledovaných dětí se sluchovým postižením.



## **Výzkumné otázky**

V návaznosti na dílčí cíle byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- 1) Jakým způsobem probíhá trénink fonematického uvědomování metodou dle D. B. Elkonina u sledovaných dětí se sluchovým postižením?
- 2) Jaké speciální pomůcky jsou v rámci tréninku fonematického uvědomování metodou dle D. B. Elkonina využívány při práci se sledovanými dětmi se sluchovým postižením?
- 3) Jak je upravena koncepce jednotlivých lekcí a způsob práce se sledovanými dětmi při tréninku fonematického uvědomování dle D. B. Elkonina?

## **Metodologie**

Praktická část bakalářské práce má charakter kvalitativního výzkumu. Je zpracována formou 5 případových studií (kazuistik). Při zpracování bakalářské práce byly pro splnění vytyčených cílů využity následující výzkumné metody:

- analýza související odborné literatury a metodické příručky,
- analýza anamnestických údajů,
- analýza videozáznamů rozhovorů dětí se speciální pedagožkou před započetím tréninku,
- analýza videozáznamů zachycujících průběh jednotlivých lekcí tréninku,
- volný rozhovor se speciální pedagožkou.

## **4.2 Místo šetření**

Bakalářská práce vznikla na základě podkladů získaných ve Speciálně pedagogickém centru (dále SPC) zřízeném při Základní škole a mateřské škole logopedické v Liberci. SPC poskytuje služby dětem, žákům a studentům sluchově postiženým a dětem, žákům a studentům s narušenou komunikační schopností, a to od zjištění vady až po ukončení vzdělávání na středním stupni, a též jejich rodičům a učitelům.

Služby SPC pro sluchově postižené zahrnují mimo jiné poradenství, psychologické a speciálně pedagogické vyšetření, speciálně pedagogickou a individuální logopedickou péči a reedukaci sluchu. SPC sídlí v budově mateřské školy a působí v regionu Libereckého kraje.

### 4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Od začátku letošního školního roku (2018/2019) probíhá v SPC výzkum, sledující děti zapojené do tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina. V rámci výzkumu jsou jednotlivé lekce dětí zařazených do výzkumu nahrávány na video. Rodiče dětí s účastí na výzkumu souhlasili a byl s nimi sepsán informovaný souhlas. Před začátkem samotného tréninku dítě absolvovalo se speciální pedagožkou úvodní rozhovor, který byl rovněž natáčen na kameru a který slouží jako ukázka úrovně komunikačních a jazykových schopností dítěte před započetím jeho dlouhodobého sledování.

Jelikož se děti do tréninku zapojují postupně a frekvence jednotlivých lekcí je nastavována individuálně na základě dohody speciální pedagožky s rodiči, byl hlavním kritériem pro zařazení dítěte do výzkumného vzorku co největší počet lekcí, které dítě v období 1. pololetí školního roku 2018/2019 absolvovalo.

Na základě spolupráce s vedoucí SPC, v jejíž péči děti jsou a která tréninkem dětí provází, byl pro účely bakalářské práce vybrán výzkumný vzorek o počtu pěti dětí. U tří dětí z uvedeného vzorku jsem měla k dispozici nahrávky jak úvodního rozhovoru se speciální pedagožkou, tak videozáznamy lekcí předgrafémové etapy (Hláskář 1), které děti do konce 1. pololetí školního roku absolvovaly (viz kazuistika 1 – Jakub, kazuistika 2 – Anna, kazuistika 3 – Viktor). Do své práce jsem pak zařadila ještě 2 dívky, které trénink jazykových schopností již téměř dokončily. K dispozici jsem v jejich případě měla pouze několik záznamů jednotlivých lekcí získaných v různém čase, nicméně na jejich příkladu lze ukázat dosažené pokroky a způsob práce s těmito dětmi v rámci delšího časového období, během něhož dokončily předgrafémovou (Hláskář 1), resp. grafémovou (Hláskář 2) část metodiky (viz kazuistika 4 – Nikola a kazuistika 5 – Tereza).

Do výzkumného vzorku jsou zařazeny děti kompenzované kochleárním implantátem, v jednom případě sluchadly. Jedná se o tři dívky a dva chlapce, kteří byli v době začátku tréninku ve věku od 5 let a 2 měsíců do věku 6 let a 9 měsíců. Z důvodu ochrany osobních údajů byla v rámci kazuistik jména všech dětí změněna.

## 4.4 Kazuistiky

Průběh tréninku rozvoje fonematického uvědomování v rámci jednotlivých kazuistik je sledován na základě získaných videonahrávek následujícím způsobem:

- Pokud byla k dispozici, je provedena analýza videonahrávky úvodního rozhovoru se speciální pedagožkou. Úvodní rozhovor slouží v rámci tréninku k určení komunikačních schopností a dalších dovedností dítěte před začátkem dlouhodobého monitoringu.
- Je provedena analýza dostupných videonahrávek jednotlivých lekcí absolvovaných do konce 1. pololetí školního roku 2018/2019. V rámci analýzy je sledován průběh jednotlivých lekcí s důrazem na odlišnosti vzhledem k charakteru práce s dětmi se sluchovým postižením. Je přitom sledována celková koncepce lekce, konkrétní postupy, které speciální pedagožka při práci s dětmi sluchovým postižením využívá, a odlišnosti a úpravy ve využití metodiky vzhledem k potřebám sluchově postižených dětí.
- Informace jsou doplněny o údaje získané volným rozhovorem se speciální pedagožkou.
- Výstupy analýzy jsou vztahovány k postupům popisovaným v metodické příručce v druhém vydání z roku 2016 s názvem Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina – předgrafémová a grafémová etapa (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016), kterou dále v textu označuji zkratkou MP.

Každá kazuistika je z důvodu lepší přehlednosti prezentována vždy formou následujícího schématu:

<b>Základní osobní údaje a diagnóza</b>
---

**Rok narození:**

**Věk v době začátku tréninku:**

**Diagnóza:**

**Kompenzační pomůcka:**

**Způsob komunikace:**

<b>Rodinná anamnéza</b>
-------------------------

<b>Osobní a školní anamnéza</b>
---------------------------------

<b>Průběh tréninku jazykových schopností metodou dle D. B. Elkonina</b>
<b>Úvodní informace</b>
<b>Zahájení tréninku</b>  <b>Frekvence jednotlivých lekcí:</b>  <b>Spolupráce s rodinou:</b>  <b>Jiné:</b>
<b>Podklady k analýze tréninku (získané za období 9/2018 až 1/2019)</b>
<b>Popis dovedností dítěte na základě průběhu úvodního rozhovoru dítěte se spec. pedagožkou</b>
<b>Stručný přehled lekcí tréninku za období 9/2018 až 1/2019</b>
<b>Využití speciálních pomůcek a postupů; úprava způsobu práce</b>
<b>Dovednosti dosažené v rámci sledovaného období tréninku</b>

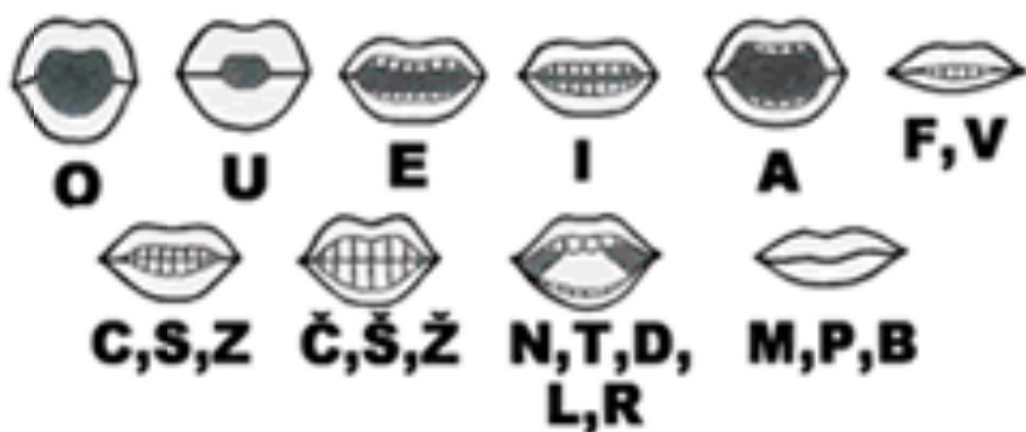
#### 4.4.1 Presentace vybraných postupů uvedených v jednotlivých kazuistikách

Analýzou jednotlivých videí bylo zjištěno, že speciální pedagožka používá v rámci tréninku při práci s dětmi pracovní postupy odlišně od toho, jak jsou doporučeny v metodické příručce (dále MP). Konkrétní způsob užití jednotlivých postupů je popsán v rámci jednotlivých kazuistik; jejich rekapitulace je uvedena v závěrečném shrnutí (kapitola 4.5). Na tomto místě nicméně považuji za potřebné stěžejní postupy představit a podrobněji vysvětlit důvody jejich použití, které jsou pro pochopení dalšího textu zásadní.

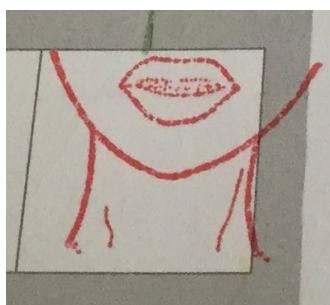
Metoda dle D. B. Elkonina je (zejména v předgrafémové etapě) založena na rozvoji fonematického uvědomování bez znalosti grafické podoby hlásek, tedy bez znalosti písmen (viz kapitola 3.3). Zabývá se tedy pouze zvukovou podobou slov. Metodika tak v rámci jednotlivých lekcí pracuje s termínem „hláska“, nikoliv „písmeno“. Speciální pedagožka nicméně pojem „hláska“ v rámci tréninku nepoužívá, neboť tento termín je dle jejího vysvětlení pro děti se sluchovým postižením obtížně pochopitelný. Pedagožka pojem „hláska“ nahrazuje opisem (např. „*Co říká pusinka?*“; „*Jak vypadá pusinka, když říká...?*“ apod.); v některých případech, kdy opis nelze jednoduše použít, však pojem „hláska“ nahrazuje termínem „písmeno“. Sledované děti od malička pojem „písmeno“ znají a s jeho použitím nemají na rozdíl od slova „hláska“ problém, i když si je pedagožka vědoma jeho nepřesného použití.

Hlavní názornou pomůckou používanou v rámci tréninku jsou kromě žetonů používaných dle MP (viz kapitola 3.3) razítka znázorňující postavení mluvidel při tvorbě jednotlivých hlásek. Dále v textu používám pro zjednodušení termín „razítka“. Jedná se v podstatě o upravenou a doplněnou sadu logopedických razítek (viz Obrázek 2) tak, aby bylo každou hlásku možno reprezentovat otiskem. Razítka znázorňují postavení mluvidel při realizaci jednotlivých hlásek, přičemž některá razítka reprezentují jednu hlásku, některá skupinu hlásek. Do sady je doplněno razítko pro hlásky „K, G, H, CH“, které neukazuje polohu mluvidel, ale připomíná dítěti, že realizace daných hlásek je cítit nejvíce na krku (viz Obrázek 1) a razítko pro hlásky „Ď, Ť, Ň, J“, které je doplněno z jiné sady logopedických razítek, jež je volně dostupná na trhu.

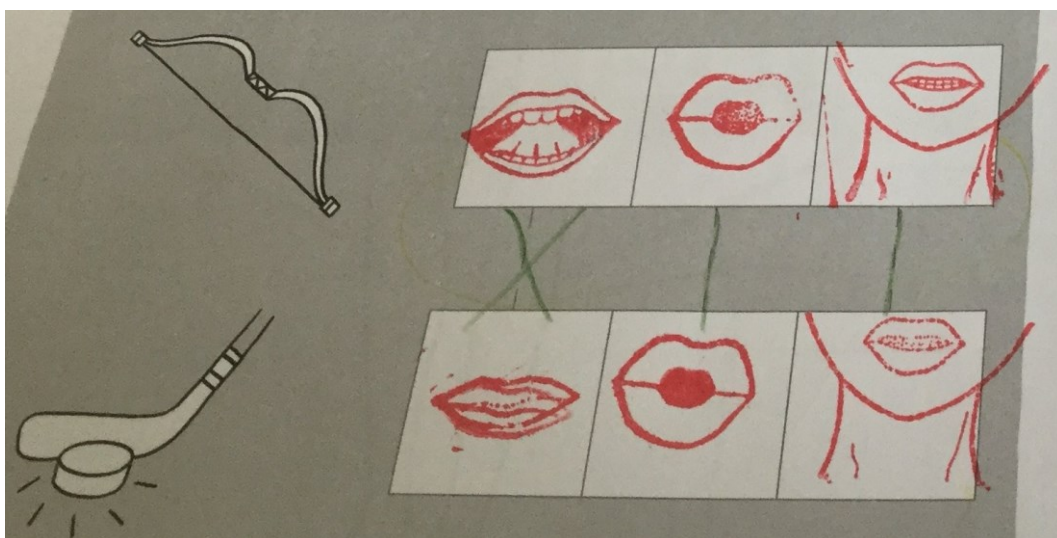
Práci se žetony a razítky tak, jak je popsána dále v jednotlivých kazuistikách, názorně ilustrují obrázky 3 až 9.



Obrázek 2: Otisky logopedických razítek (zdroj: Mgr. Ivana Nováková)



Obrázek 3: Otisk razítka pro hlásky „K, G, H, CH“ (zdroj: Mgr. Ivana Nováková)



Obrázek 4: Hlásková analýza slov pomocí razítek (zdroj: Mgr. Ivana Nováková)

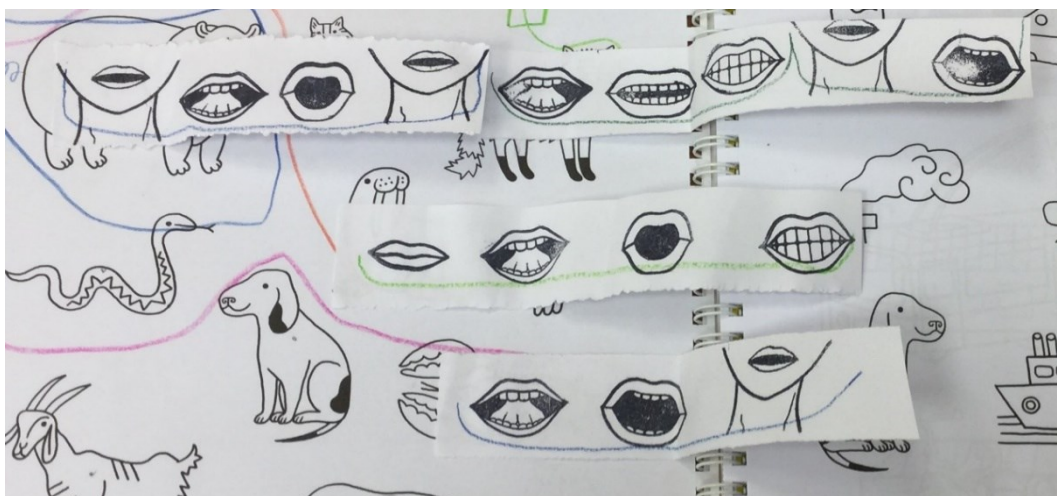


Obrázek 5: Vyznačení slabikového schématu pomocí obloučků a vyznačení první hlásky slova pomocí razítek (zdroj: Mgr. Ivana Nováková)

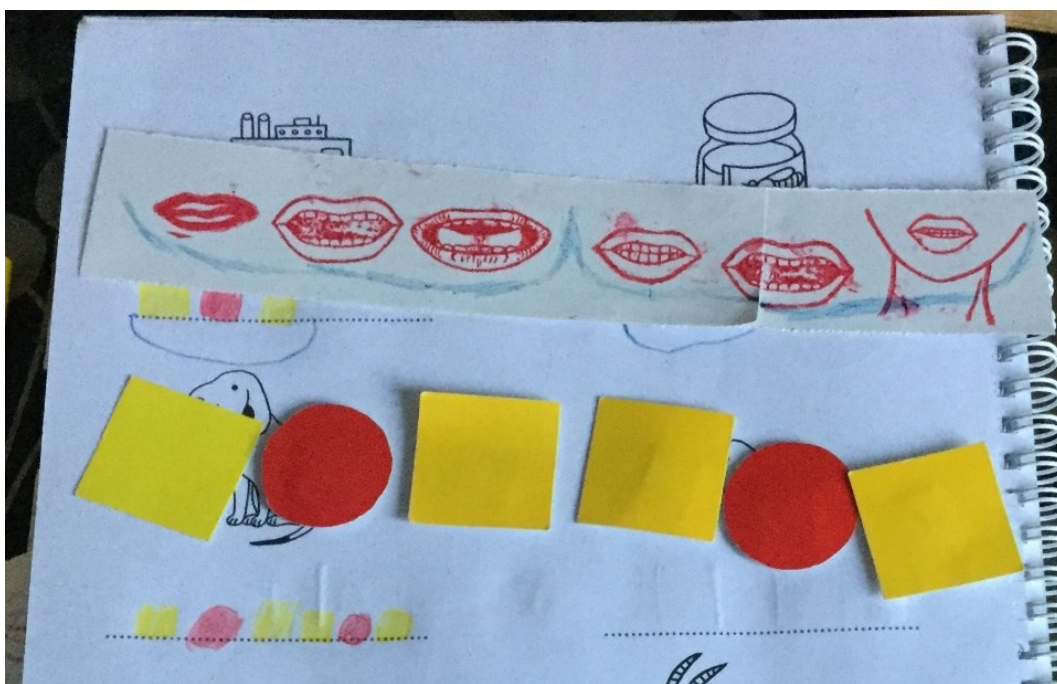


Obrázek 6: „Zápis“ slov pomocí razítek, překreslení žetonů k otiskům razítek, vyznačení slabikového schématu pod razítky (zdroj: Mgr. Ivana Nováková)



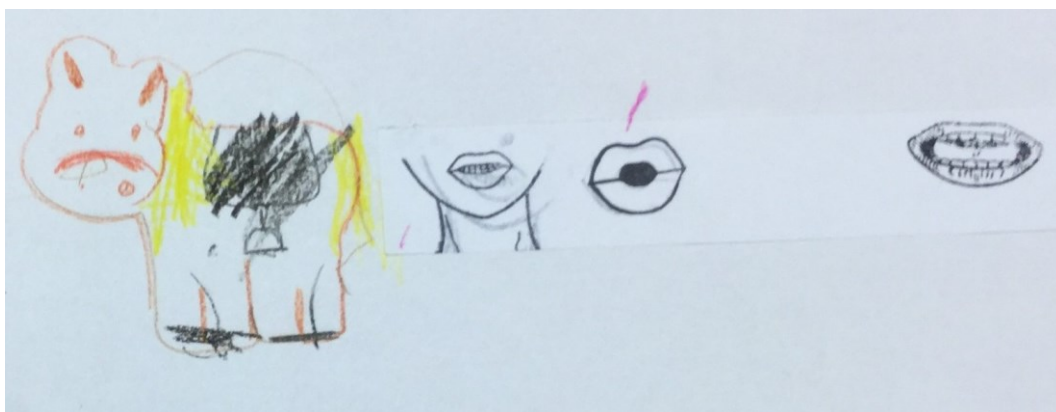


Obrázek 7: „Zápis“ slova pomocí razítek vlepěný do Hláskáře; pod razítky vyznačeno slabikové schéma pomocí obloučků (zdroj: Mgr. Ivana Nováková)

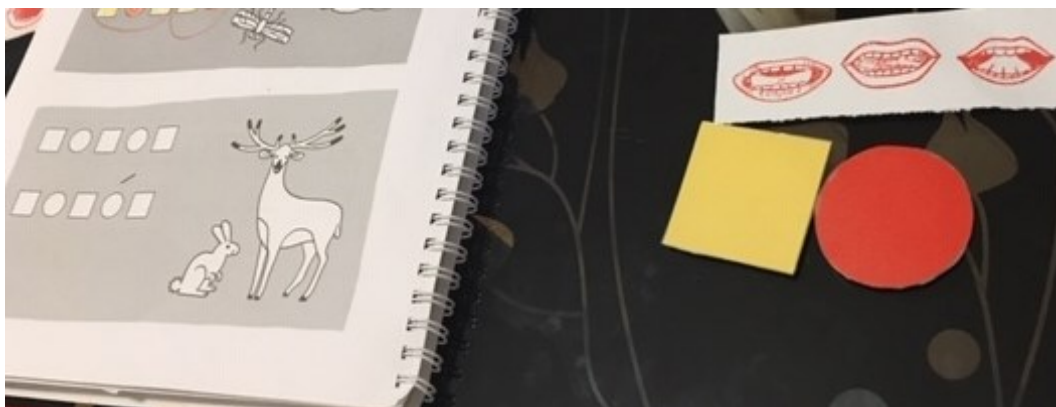


Obrázek 8: „Zápis“ slova „PEJSEK“ pomocí razítek a žetonů a jejich následné překreslení do Hláskáře; vyznačení slabikového schématu pomocí obloučků (zdroj: Mgr. Ivana Nováková)





Obrázek 9: „Zápis“ slova „KŮŇ“ pomocí razítek a s vyznačením délky samohlásky (zdroj: Mgr. Ivana Nováková)



Obrázek 10: Hlásková analýza slova „JELEN“ pomocí žetonů a razítek (Zdroj: Mgr. Ivana Nováková)

#### 4.4.2 Kazuistika 1 - Jakub

##### Základní údaje

**Rok narození:** 2013

**Věk v době začátku tréninku:** 5 let a 4 měsíce

**Diagnóza:** oboustranná hluchota

**Kompenzační pomůcka:** kochleární implantát jednostranně

**Způsob komunikace:** mluvená řeč

### **Rodinná anamnéza**

Jakub se narodil v roce 2013 jako druhé dítě slyšícím rodičům. Etiologie sluchového postižení je neznámá. Starší sestra má rovněž sluchové postižení a proběhla u ní kochleární implantace - v rodině již tedy měli zkušenost s výchovou neslyšícího dítěte. Rodina žije v menším městě.

### **Osobní a školní anamnéza**

Jakub se narodil v roce 2013; porod byl bez vážnějších komplikací. V červenci 2013 mu byla diagnostikována oboustranná hluchota, kompenzovaná oboustranně sluchadly od října 2013. Kompenzace však nevedla k rozvoji mluvené řeči. V červnu 2014 byla provedena levostranná kochleární implantace. Kochleární implantát byl aktivován v srpnu 2014.

Vzhledem ke starší setře, která již byla v péči SPC, byla rodina v kontaktu se SPC již od Jakubova narození. SPC doporučilo již od počátku užívat v komunikaci s Jakubem znaky znakového jazyka. Jakub měl od raného dětství velkou výhodu, neboť rodiče při komunikaci s oběma dětmi dodržovali zásady pro komunikaci se sluchově postiženými dětmi. Jakubova starší sestra v době jeho narození již srozumitelně a jednoduše mluvila. Jakub měl tedy v ní i v rodičích výborný komunikační vzor.

Od září 2016 Jakub nastoupil do běžné mateřské školy (dále MŠ). Byl zařazen do stejné třídy jako jeho starší sestra, aby byly děti spolu. Informace ze SPC měla mateřská škola s předstihem, ještě před nástupem Jakuba k předškolnímu vzdělávání. Jakubovi byl přidělen asistent pedagoga, resp. došlo k rozšíření úvazku asistentky Jakubovy sestry. Obě děti byly spolu v jedné třídě jeden rok, poté sestra nastoupila povinnou školní docházku. Během daného roku se Jakub bez problémů adaptoval na režim mateřské školy; asistentka pedagoga mu nadále zůstala. Jakub je vzděláván s podporou individuálního vzdělávacího plánu.

V době zápisu do mateřské školy neslyšel ještě Jakub ani s aktivovaným implantátem všechny zvuky, tedy ani zvuky mluvené řeči. Nerozuměl přesně všemu v mluvené řeči, nedokázal se domluvit s vrstevníky ani dospělými na stejné úrovni jako jeho vrstevníci. Přes

prázdniny ale udělal velký pokrok v rozvoji řeči i na poli sociálních dovedností. Při vstupu do mateřské školy (září 2016) Jakub komunikoval mluvenou řečí, bez použití náhradních komunikačních systémů, s podporou odezírání, jež však vyžaduje znalost jazyka a Jakub si v této době jazyk teprve budoval. V řeči užíval víceslovné věty, i když s četnými agramatismy. Slovní zásoba však neodpovídala věku.

Členové rodiny a pedagogové v mateřské škole dodržovali v komunikaci s Jakubem zásady pro jednání s dítětem s těžkým sluchovým postižením a s Jakubem se domluvili. Výslovnost nebyla v této době sledována; prioritou byl nárůst slovní zásoby a správná tvorba vět odpovídající větné stavbě v českém jazyce.

Ve SPC probíhala a stále probíhá logopedická intervence se zaměřením na rozvoj slovní zásoby, správnou stavbu vět a jejich rozšiřování a na budování porozumění mluvené řeči. Srozumitelnost Jakubovy řeči je v kontextu dobrá, některým slovům ale nerozumí ani jeho blízcí. Jakub je přemýšlivý a často sděluje něco, co dospělý člověk v daném kontextu nečeká. Kontext tedy občas naslouchajícím v porozumění nepomůže. Jakubova výslovnost se však postupně zlepšuje.

SPC plánuje doporučit Jakubovi odklad školní docházky. Jakub je chytrý, nicméně stále velmi hravý. Vydrží pracovat intenzivně, avšak pouze kratší dobu, je impulzivní a velmi emotivní. Rok odložené školní docházky plánuje SPC spolu s rodinou využít k dokončení tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina a k rozvinutí všech složek řeči včetně správné výslovnosti.

<b>Průběh tréninku jazykových schopností metodou dle D. B. Elkonina</b>
<b>Úvodní informace:</b>
<p><b>Zahájení tréninku:</b> říjen 2018</p> <p><b>Frekvence jednotlivých lekcí:</b> na základě domluvy SPC a rodiny v odstupu cca dvou až tří týdnů</p> <p><b>Spolupráce s rodinou:</b> velmi dobrá</p>

**Jiné:** Na intervence a jednotlivé lekce dojíždí s Jakubem do SPC jeho matka a paní učitelka a asistentka jeho sestry, čímž bude v budoucnu (před Jakubovým nástupem povinné školní docházky) zajištěno předání informací o způsobu práce s dítětem základní škole.

**Podklady k analýze tréninku (získané za období 9/2018 až 1/2019):**

- videonahrávka úvodního rozhovoru ze dne 11. 10. 2018
- videonahrávky 5 lekcí předgrafémové etapy (Hlaskář 1)
- osobní návštěva na lekci konané dne 15. 11. 2018

**Popis dovedností dítěte na základě průběhu úvodního rozhovoru dítěte se spec. pedagožkou:**

- velice dobře spolupracuje, na otázky odpovídá ve větách, pracuje se zájmem
- ještě nemá zvládnutou výslovnost hlásek „L“, „R“ a „Ř“, ostatní hlásky vyslovuje správně
- větná stavba je po většinu času správná, občas je patrný dysgramatismus
- umí vytleskat slabiky ve slově, s dopomocí určí jejich počet
- pozná základní barvy, napočítá do 9, umí vyskládat odpovídající počet kostek v množství 1 až 4
- orientuje se v pojmech „malý“, „velký“, „větší“, „menší“
- cca po 10 minutách ztrácí pozornost

**Stručný přehled lekcí tréninku za období 9/2018 až 1/2019:**

Č. lekce	Datum konání	Délka lekce	Č. lekce dle MP (str. v Hlaskáři)	Téma	Analyzovaná slova
1	11. 10. 2018	cca 10 min	1. lekce (str. 6)	slabiková struktura slova (vytleskání, počet slabik)	sluníčko, hrad, vrtulník, mašina, rybník, barák

2	15. 11. 2018	cca 20 min	2. lekce (str. 7)	slabiková struktura slova (vytleskání, počet slabik)	tulipán, narciska, pampeliška, slunečnice
3	6. 12. 2018	cca 15 min	3. lekce (str. 10)	krátké a dlouhé slabiky	jahoda, hrášek, banán, meloun, ananas
4	3. 1. 2019	Videozáznam jsem ke konci ledna 2019 neměla k dispozici.			
5	15. 1. 2019	cca 20 min	6. lekce (str. 17)	porovnání prvních hlásek ve slovech (izolace první hlásky)	zajíc, ježek, jelen, myška, hroch, zebra, papoušek, lev, medvěd, had
<b>Využití speciálních pomůcek a postupů; úprava způsobu práce:</b> <b>(Podrobný popis jednotlivých lekcí je uveden v příloze 1)</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Způsob práce v prvních dvou lekcích byl shodný s prací s intaktními dětmi.</li> <li>- V dalších lekcích zapojuje speciální pedagožka do práce s Jakubem razítka (viz Obrázek 2). Jakub tiskne k příslušnému obrázku do Hláskáře razítko odpovídající první hlásce ve slově (viz Obrázek 5). Jakub již razítka zná od své starší sestry, ví, že se používají, nedokáže je však ještě bezpečně k příslušné hlásce přiřadit.</li> <li>- K práci je využíváno zrcadlo: „<i>Hledáme pusinku, která říká „jjjjahoda.“</i>“ (Společně se dívají do zrcadla, zda to Jakub říká stejně, jako je znázorněno na razítku.)</li> <li>- Speciální pedagožka využívá různých způsobů, jak dítěti znázornit a přiblížit konkrétní hlásku (upozornění na vibrace provázející tvorbu hlásky, znázornění nastavení</li> </ul>					

<p>mluvidel při realizaci hlásky): „Hhhhrášek.“ (Sahá si na krk a poukazuje na vibrace vznikající při realizaci hlásky.) „Duní to, vid’?“</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Speciální pedagožka upozorňuje na nastavení mluvidel při vyslovení určité hlásky: „Najdeme pusinku, která říká Zuzka...Zzz duní na hlavě.“; „Co jjjjelen?... Ten ne, ten má jinou pusinku.“</li> <li>- Speciální pedagožka zadává Jakubovi domácí úkoly.</li> <li>- Jakub vydrží koncentrovaně pracovat pouze cca 20 min. Poté ho již nelze ničím přimět, aby pracoval dál. Probraná látka však odpovídá lekcím v metodické příručce (tzn. 1. lekce – seznámení s Hláskářem a slabiková struktura slova, 2. lekce – slabiková struktura slova, 3. lekce – krátké a dlouhé samohlásky atd.).</li> </ul>
<p><b>Dovednosti dosažené v rámci sledovaného období tréninku:</b></p>
<p>Dovednosti získané v dosud probraných lekcích zvládá Jakub velmi dobře. Roztleská a spočítá slabiky ve slově, i když v počtu se ještě plete. Je to však způsobeno spíše jeho zbrklostí a nepozorností. Dokáže izolovat první hlásku ve slově a zvládne vyhledat odpovídající podobu mluvidel při artikulaci hlásky na razítkách.</p>

#### 4.4.3 Kazuistika 2 – Anna

<p><b>Základní údaje</b></p>
------------------------------

**Rok narození:** 2012

**Věk v době začátku tréninku:** 6 let a 5 měsíců

**Diagnóza:** středně těžká až těžká vada sluchu

**Kompenzační pomůcka:** sluchadla oboustranně

**Způsob komunikace:** mluvená řeč

## **Rodinná anamnéza**

Anna se narodila slyšícím rodičům jako třetí dítě. Etiologie sluchového postižení je neznámá. V rodině nemají žádnou zkušenost s výchovou neslyšícího dítěte. Rodina žije na vesnici.

## **Osobní a školní anamnéza**

Anna se narodila v roce 2012; porod byl bez vážnějších komplikací. V srpnu 2012 byla Anně potvrzena středně těžká až těžká sluchová vada. Vada byla ihned oboustranně kompenzována sluchadly, nicméně Anna je obtížně tolerovala. K celodennímu nošení došlo až od února 2014. Do té doby byla sluchová vada sluchadly kompenzována prakticky bez efektu na rozvoj sluchového vnímání a tedy i řeči.

Spolupráce rodiny se SPC probíhá od dubna 2014. Rodina dojíždí ambulantně cca 2x měsíčně. Logopedická péče ve SPC byla a je postupně zaměřena na rozvoj slovní zásoby, tvorbu a rozšiřování věty, správnou stavbu vět a na budování porozumění mluvené řeči. Správná výslovnost nebyla dlouho prioritou, přesto Anna svoji výslovnost postupem času spontánně zlepšovala.

V březnu 2015 nastoupila Anna do běžné mateřské školy. Jedná se o soukromé zařízení, jehož výhodou je nižší počet dětí ve třídě. Anna je vzdělávána v režimu individuální integrace s podporou individuálního vzdělávacího plánu. Personál MŠ byl o dopadech sluchového postižení poučen ještě před nástupem Anny, a to výjezdem pracovníka SPC přímo do zařízení.

V době nástupu do mateřské školy Anna stále neslyšela ani se sluchadly všechny frekvence řečového pole. Nastavení sluchadel se v průběhu času několikrát měnilo; rovněž sluchadla se měnila za kvalitnější a výkonnější.

Vzhledem k Annině poměrně dobré sociální orientaci často docházelo k nepochopení ze strany lidí v jejím okolí, kteří si často neuvědomovali, že Anna neslyší a nerozumí tomu, co říkají. Tyto situace, kdy nerozuměla a její okolí to nechápalo, vnímala Anna jako velmi frustrující (často plakala, občas nechtěla jít do školky).

Anna se spoléhá na sluch; mluvené řeči (resp. známým pojmům) rozumí i bez odezírání. Porozumění mluvené řeči je ale stále závislé na ochotě mluvčího přizpůsobit svůj slovník a modifikovat svá sdělení, pokud si mluvčí všimne, že mu Anna nerozumí. Roli v porozumění hraje též pozornost a soustředění dívky. Anna při komunikaci užívá i víceslovné věty, avšak s četnými agramatismy. Slovní zásoba stále neodpovídá věku. Srozumitelnost její řeči je v kontextu dobrá a její výslovnost se stále zlepšuje.

SPC doporučilo v předchozím školním roce odklad školní docházky. Rok odkladu školní docházky je využit k rozvoji fonemického sluchu, vyladování nastavení sluchadel a ukotvení správné výslovnosti. Anna je bystrá dívka, která by v září 2019 měla nastoupit do 1. třídy běžné základní školy.

<b>Průběh tréninku jazykových schopností metodou dle D. B. Elkonina</b>
<b>Úvodní informace:</b>
<b>Zahájení tréninku:</b> listopad 2017 <b>Frekvence jednotlivých lekcí:</b> jednou za dva až tři týdny <b>Spolupráce s rodinou:</b> velmi dobrá
<b>Podklady k analýze tréninku (získané za období 9/2018 až 1/2019):</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- videonahrávka úvodního rozhovoru ze dne 23. 10. 2018</li> <li>- videonahrávky 3 lekcí předgrafémové etapy (Hláskář 1)</li> </ul>
<b>Popis dovedností dítěte na základě průběhu úvodního rozhovoru dítěte se spec. pedagožkou:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- velmi dobře spolupracuje; po celou dobu udrží pozornost</li> <li>- mluví v celých větách; skloňuje slova; skladba věty je většinou správná</li> <li>- umí správně vyslovit všechny hlásky kromě „Ř“; občas jí dělají potíže samohlásky „O“ a „A“ a sykavky (výslovnost sykavek a hlásky „R“ se ladila v počátcích tréninku)</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>- umí vytleskat slabiky; určí počet slabik; vyskládá počet kostek k počtu slabik ve slově v množství 1 až 4</li> <li>- umí správně vyčlenit první hlásku v některých slovech</li> <li>- pozná základní barvy a umí k sobě přiřadit stejné; napočítá do 9</li> <li>- orientuje se v pojmech „malý“, „velký“, „větší“, „menší“</li> </ul>					
<b>Stručný přehled lekcí tréninku za období 9/2018 až 1/2019:</b>					
<b>Č. lekce</b>	<b>Datum konání</b>	<b>Délka lekce</b>	<b>Č. lekce dle MP (str. v Hláskáři)</b>	<b>Téma</b>	<b>Analyzovaná slova</b>
1	23. 10. 2018	cca 45 min	13. lekce (str. 36 a 37)	porovnávání délky slov	myš, slon, sova
2	13. 11. 2018	cca 55 min	13. lekce (str. 36)	porovnávání délky slov	slon, motýl
3	19. 12. 2018	cca 40 min	14. lekce (str. 38, 39)	vztah slova k označované mu předmětu	lev, ptáček
<b>Využití speciálních pomůcek a postupů; úprava způsobu práce:</b> <b>(Podrobný popis jednotlivých lekcí je uveden v příloze 1)</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hláskovou analýzu slov provádí Anna kromě žetonů také pomocí razítek (viz Obrázek 10). Nejprve vždy identifikuje hlásku a vybere příslušné razítko. Následně pomocí žetonů určí kvalitu hlásky (zda se jedná o samohlásku či souhlásku, jakou souhlásku apod.). Zápis slova provádí na proužek papíru, který si poté vlepí do Hláskáře. Zápis pomocí razítek doplňuje také slabikovým schématem slova (viz Obrázek 6) a značí v něm délku samohlásek.</li> <li>- Na závěr je vyzvána, aby „přečetla“ slova, která na proužky papíru „zapsala“, a aby je nalepila do Hláskáře k odpovídajícím obrázkům (viz Obrázek 6).</li> </ul>					

- Speciální pedagožka využívá různých způsobů, jak dítěti znázornit a přiblížit konkrétní hlásku, např. znázorňuje rukou postavení jazyka při vyslovování jednotlivých hlásek: (Anna hláskuje slovo zebra) „Z – E – B – L – A.“ „*Je tam zebRa nebo zebLa? ... Když říkáme „L“, je jazýček nahoře, když říkáme „R“, tak se zaklepe. Klepe se ten jazýček?*“
- K určení délky samohlásek využívá speciální pedagožka bzučák; v jedné z lekcí rovněž maňáska – medvídko Ondru (obdobu Mistra Délky uvedeného v metodice – viz kapitola 3.3)
- Pedagožka v průběhu práce stále připomíná, že existují skupiny hlásek, při jejichž realizaci sice vidíme stejné postavení mluvidel, ale tvořený zvuk je jiný. Jde o nácvik k odezírání s cílem, aby si děti uvědomily a zapamatovaly, že při stejné poloze mluvidel lze realizovat různé zvuky: „*Tahle pusinka říká „P“. Která další písmenka může ještě říkat?*“ ... „M“ ... „A které ještě? Taky „B“. A když říká „P“, zaduní to na té hlavě nebo ne?“
- Speciální pedagožka zadává Anně domácí úkoly.

#### **Dovednosti dosažené v rámci sledovaného období tréninku:**

V současné době pracuje Anna v rámci tréninku fonemického uvědomování se samohláskami i souhláskami. Nemá potíže s jejich identifikací. Pozná dobře délku slabiky, dokáže analyzovat hláskovou strukturu slova. Umí přiřadit otisk razítka ke správnému zvuku hlásky. Slova roztleská, spočítá správně počet slabik, přiřadí žetony a rozdělí je do skupin dle slabik; dokáže poznat, zda jsou žetony do slabik rozděleny správně či ne.

#### 4.4.4 Kazuistika 3 – Viktor

##### Základní údaje

**Rok narození:** 2012

**Věk v době začátku tréninku:** 6 let a 9 měsíců

**Diagnóza:** vrozená oboustranná hluchota; hypokinetická dysfonie

**Kompenzační pomůcka:** kochleární implantát jednostranně

**Způsob komunikace:** mluvená řeč

##### Rodinná anamnéza

Viktor se narodil jako prvorozené dítě slyšícím rodičům. Etiologie sluchového postižení je neznámá. Celkový zdravotní stav chlapce je důsledkem těžké nedonošenosti plodu a komplikací během porodu. Rodina nemá předchozí zkušenost s výchovou neslyšícího dítěte. Rodina žije ve městě.

##### Osobní a školní anamnéza

Viktor se narodil v roce 2012, předčasně, s těžkými zdravotními komplikacemi, které si vyžádaly několikaměsíční pobyt chlapce v nemocnici. V dubnu 2013 byla Viktorovi diagnostikována vrozená oboustranná hluchota. Lékaři rodině doporučili kompenzovat vadu sluchadly a kontaktovat odborné poradenské pracoviště zaměřené na podporu rozvoje sluchu a řeči. Klientem SPC se Viktor stal v dubnu 2013, prakticky ihned po zjištění vady.

Vzhledem k velmi těžké vadě a nepostupující rehabilitaci sluchu a řeči podstoupil Viktor v prosinci 2013 jednostrannou kochleární implantaci. Kromě toho je mu dioptrickými brýlemi kompenzována též vada zraku. V prosinci 2017 mu byla diagnostikována hypokinetická dysfonie daná nedomykavostí hlasivek. Z důvodu dalších zdravotních komplikací je Viktor ve sledování odborných lékařů (plicní, oční, rehabilitace, urologie, ortopedie, gastroenterologie, endokrinologie, genetická poradna, foniatrie).

Logopedická intervence probíhala a stále probíhá ve SPC, kam Viktor ambulantně cca 2x měsíčně dochází, a zaměřovala se postupně na rozvoj komunikace pomocí

jednotlivých znaků znakového jazyka, na budování zrakového kontaktu, spolupráci, rozvoj slovní i znakové zásoby. Viktorova matka se rovněž učila znakovat. Viktor začal znakům velmi brzy rozumět a začal je sám také ke komunikaci užívat. V důsledku několikaměsíční tracheostomie Viktor nejprve vůbec neužíval hlas. Později začal „chrčet“ a změněný hlas z důvodu nedomykavosti hlasivek má Viktor dodnes. Velmi brzy po kochleární implantaci pak začal sluchem vnímat řeč a rozumět jí. Na základě doporučení SPC bylo ponecháno na Viktorově rozhodnutí, kdy znaky sám opustí a ke komunikaci si vybere pouze mluvenou řeč.

Od září 2015 začal Viktor navštěvovat mateřskou školu speciální. V době nástupu do MŠ měl potíže se stravováním (nekousal) i pitím a byl na plenách. Byl vzděláván v režimu skupinové integrace s podporou individuálního vzdělávacího plánu. MŠ pravidelně spolupracuje se SPC.

V současné době Viktor užívá ke komunikaci jen mluvenou řeč. Znaky znakového jazyka používá velmi zřídka v případě, že posluchač nerozumí tomu, co Viktor říká. Znakovou slovní zásobu již ale postupně ztrácí. Již tvoří věty a souvětí, ptá se, vysvětluje, dokáže opsat jinými slovy to, co je nesrozumitelné nebo neznámé, a zajímá se o spoustu věcí.

Viktor je velmi hravý, jeho hra je tvořivá a napodobivá (mluví za postavičky, užívá intonaci, dobře patrné je citové ladění figurek). Při hře je trpělivý a vydrží si hrát velmi dlouho. Při „práci“ často odklání pozornost vyprávěním, rozvádí detail, který je pro plnění úkolu nedůležitý, vrtí se, vtipkuje, rád se směje. Pokud „musí“ reagovat, odpovídá jakkoliv – tvoří i nová slova, často užije nějaké v tu dobu právě oblíbené (používá ho v momentě, kdy něco neví), někdy odpovídá i nesprávně, i když konkrétní dovednost už byla považována za zacvičenou. Nastavení kochleárního implantátu je velmi dobré, Viktor s ním slyší srovnatelně s vrstevníky. Srozumitelnost řeči je v kontextu dobrá, ještě se ale občas stane, že některým slovům nebo sdělení nerozumí nejen speciální pedagožka, ale ani Viktorova matka a babička. Jeho výslovnost se však zlepšuje.

Viktorovi byl v loňském školním roce doporučen odklad školní docházky, do školy by měl nastoupit v září 2019. Jelikož možnosti vzdělávání v běžné základní škole jsou limitovány vysokou potřebou individuální péče (orientace v prostoru a v čase, potíže

se stravováním a udržováním čistoty) a potřebou speciálně pedagogické péče, bude mu doporučeno zařazení do základní školy zřízené pro žáky se sluchovým postižením.

Důsledky Viktorova zdravotního stavu jsou z pohledu běžných rodinných aktivit rodiny stále limitující. Viktor stále obtížně přijímá pevnou stravu (hůře kouše, může dojít k dávení apod.), přetrvávají obtíže s nácvikem čistoty související s jeho zdravotním stavem, rodina často dojíždí na kontroly ke specialistům atd.

<b>Průběh tréninku jazykových schopností metodou dle D. B. Elkonina</b>
<b>Úvodní informace:</b>
<p><b>Zahájení tréninku:</b> říjen 2018</p> <p><b>Frekvence jednotlivých lekcí:</b> cca jednou za 14 dní</p> <p><b>Spolupráce s rodinou:</b> velmi dobrá</p> <p><b>Jiné:</b> V průběhu jednotlivých lekcí čeká maminka na chodbě a není s Viktorem v místnosti přítomna. Viktor se tak více soustředí a lépe pracuje.</p>
<b>Podklady k analýze tréninku (získané za období 9/2018 až 1/2019):</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- videonahrávka úvodního rozhovoru ze dne 23. 10. 2018</li> <li>- videonahrávky 5 lekcí předgrafémové etapy (Hláskář 1)</li> </ul>
<b>Popis dovedností dítěte na základě průběhu úvodního rozhovoru dítěte se spec. pedagožkou:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- řeč je poměrně dobře srozumitelná; nemá zvládnutou výslovnost hlásek „L“, „R“ a „Ř“; velmi chraplavý hlas v důsledku nedomykavosti hlasivek</li> <li>- odpovídá jednoslovně i celými větami; správná stavba věty; správně skloňuje</li> <li>- pokud neumí odpovědět na dotaz, vymýšlí si vlastní slova a směje se jim</li> <li>- pozná základní barvy; orientuje se v pojmech „malý“, „velký“, „větší“, „menší“</li> <li>- umí vytleskat slabiky; umí určit jejich počet; zvládne vyčlenit první hlásku</li> <li>- umí vyskládat počet kostek v množství 1 až 4 odpovídající počtu slabik ve slově</li> </ul>

<b>Stručný přehled lekcí tréninku za období 9/2018 až 1/2019:</b>					
<b>Č. lekce</b>	<b>Datum konání</b>	<b>Délka lekce</b>	<b>Č. lekce dle MP (str. v Hláskáři)</b>	<b>Téma</b>	<b>Analyzovaná slova</b>
1	23. 10. 2018	cca 30 min	20. lekce (str. 54)	vyhledávání samohlásek ve slovech	raketa
2	13. 11. 2018	cca 50 min	24. lekce (str. 62)	dvojhlásky	auto, pneumatika
3	27. 11. 2018	cca 55 min	25. lekce (str. 64)	dvojhlásky a dlouhé samohlásky	látka, loutka, klobouk
4	18. 12. 2018	cca 30 min	lekce č. 26 (str. 68)	tvrdé a měkké souhlásky	nůžky, nit
5	8. 1. 2019	cca 40 min	27. lekce (str. 70)	D, T, N, Ď, Ť, Ň	dalekohled, deka
<b>Využití speciálních pomůcek a postupů; úprava způsobu práce:</b> <b>(Podrobný popis jednotlivých lekcí je uveden v příloze 1)</b>					
<p>- Hláskovou analýzu slov provádí Viktor jak pomocí razítek, tak žetonů (viz Obrázek 10), přičemž pro izolaci hlásky je důležité nejprve identifikovat zvuk a vybrat příslušné razítko. Až poté pomocí žetonů určí kvalitu hlásky (zda se jedná o samohlásku či souhlásku, jakou souhlásku apod.). Zápis slova pomocí razítek provádí na proužek papíru, který si poté vlepi do Hláskáře. Doplnuje jej také slabikovým schématem slova.</p>					

- K určení délky samohlásek využívá speciální pedagožka bzučák, případně maňáska.
- Pedagožka v průběhu práce stále upozorňuje na správnou artikulaci tvrdých a měkkých souhlásek: „*RakeTa nebo rakeŤa?*“ Ukazuje přitom rukou postavení jazyka při výslovnosti daných hlásek: „*Je jazyk rovně nebo je skrčený?*“ (Znázorňuje dlaní, jakou polohu zaujímá jazyk; stojí rovně šikmo – tvrdé souhlásky, nebo se jakoby skrčí a dotýká se všech zubů – měkké souhlásky).
- Pedagožka pomáhá při analýze slova Viktorovi tím, že výslovnost slova „zastaví“ na hlásce, kterou má Viktor právě určit, a nechá mluvidla nastavena v poloze, jak je hláska vyslovována (u slova „nit“ vysloví „ni...“ a nechá ústa nastavena, jako by vyslovovala dále hlásku „i“), takže Viktor si může při určování hlásky pomoci identifikací nastavení mluvidel při realizaci konkrétní hlásky.
- Správné postavení mluvidel využívá pedagožka i při zavádění nové problematiky: „*Skoro všechny pusinky s jazyčkem nahoře mají šedivou značku, jako je barva skály. Ta je hodně tvrdá. A tahle hláska je taky tvrdá.*“; „*Ššš... koukej, jak ta moje pusinka vypadá. Když mám takhle pusinku dopředu, tak všechny ty pusinky budou mít zelenou barvičku. Jako tráva, ta je měkoučká.*“; „*Všechno, co říká krk, je šedivé. Jako ta skála.*“ (Děti se sluchovým postižením mají potíže rozlišit měkké a tvrdé slabiky; některé rozdíl možná neslyší nikdy, jiné jej začnou slyšet časem. Zmíněný popis však děti přijímají a chápou; hlásky od sebe poznají právě s pomocí ukazování polohy dlaně a časem začnou rozdíl ve zvuku slyšet.)
- Speciální pedagožka zadává Viktorovi domácí úkoly.

#### **Dovednosti dosažené v rámci sledovaného období tréninku:**

V současné době Viktor v rámci tréninku fonematického uvědomování pracuje se samohláskami a souhláskami, které bez potíží rozliší. Poznává dobře délku slabiky, vyčlení první a poslední hlásku ve slově a dokáže provést hláskovou analýzu celého slova. Umí přiřadit správný otisk razítka ke zvuku hlásky, slova roztleská, spočítá dobře počet slabik a žetony rozdělí do skupin dle slabik. V průběhu jednotlivých lekcí Viktor občas do řeči zařazuje vymyšlená slova, která mu připadají vtipná nebo legrační. Užívá je buď v situaci, kdy chce odvrátit pozornost jinam, nebo se chce prostě jen zasmát.

#### 4.4.5 Kazuistika 4 – Nikola

##### Základní údaje

**Rok narození:** 2010

**Věk v době začátku tréninku:** 6 let a 6 měsíců

**Diagnóza:** vrozená oboustranná hluchota

**Kompenzační pomůcka:** kochleární implantát jednostranně

**Způsob komunikace:** mluvená řeč

##### Rodinná anamnéza

Nikola se narodila v roce 2010 jako první dítě. Oba rodiče jsou slyšící, etiologie sluchového postižení není známá. Má mladšího bratra, který se narodil též neslyšící, přesto z lékařského hlediska nelze najít příčinu. Rodina žije v menším městečku.

##### Osobní a školní anamnéza

Nikola se narodila v roce 2010; porod byl bez vážnějších komplikací. V prosinci 2010 jí byly diagnostikovány zbytky sluchu, resp. vrozená oboustranná hluchota. V lednu 2011 byla Nikole přidělena oboustranně sluchadla, přičemž v březnu 2011 rodina kontaktovala SPC a od té doby je v jeho péči. Rodině bylo ve SPC ihned doporučeno v rámci komunikace užívání znaků znakového jazyka.

Nikola byla od narození velmi šikovná, snažila se se sluchadly napodobovat slyšené zvuky, zvládla vyslovit i pár slov. V září 2011 u ní byla provedena levostranná kochleární implantace; kochleární implantát byl aktivován v říjnu 2011.

V září 2013 Nikola nastoupila do běžné mateřské školy, která byla již rok předem ze strany SPC na vstup dítěte se sluchovým postižením připravována. Z důvodu vysokého počtu dětí ve třídě a z důvodu bezpečnosti byl Nikole přidělen na část úvazku asistent. Při vstupu do MŠ měla Nikola dobrou slovní zásobu, v uzavřeném souboru se orientovala výhradně sluchem, rozuměla jednoduchým pokynům. Ke komunikaci užívala jednoduché věty, používala správné tvary slov. Její artikulace odpovídala věku, slovní projev byl



srozumitelný. Učila se nová slova, snažila se je opakovat. Komunikace probíhala výhradně orální cestou.

Nikola po celou dobu navštěvuje SPC, kde je s ní v rámci logopedické péče rozšiřována slovní zásoba, věnována pozornost gramatické stavbě vět i samotné výslovnosti. Od září 2017 navštěvuje Nikola základní školu běžného typu. I zde probíhala ještě před nástupem Nikolky ze strany SPC intervence a SPC již s předstihem komunikovalo s budoucí třídní učitelkou Nikoly.

Nikola je velice šikovná, výslovnost všech hlásek je správná. Dle informací SPC nemá ve škole žádné potíže a paní učitelka ji hodnotí jako jednu z nejlepších žáků ve třídě. Má jazykové znalosti, které běžně její intaktní vrstevníci ani nemají.

<b>Průběh tréninku jazykových schopností metodou dle D. B. Elkonina</b>
<b>Úvodní informace:</b>
<p><b>Zahájení tréninku:</b> březen 2017</p> <p><b>Frekvence jednotlivých lekcí:</b> na základě domluvy SPC a rodiny v odstupu cca dvou až tří týdnů</p> <p><b>Spolupráce s rodinou:</b> velmi dobrá</p> <p><b>Jiné:</b> Na intervence a jednotlivé lekce tréninku jezdí do SPC s Nikolou vždy její matka, její paní učitelka a někdy též její asistentka.</p>
<b>Podklady k analýze tréninku (získané za období 9/2018 až 1/2019):</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- videonahrávky 2 lekcí z počátku předgrafémové etapy (Hláskář 1) z roku 2017</li><li>- videonahrávky 3 lekcí z konce předgrafémové etapy (Hláskář 1) z konce roku 2018</li><li>- osobní návštěva na lekci konané dne 15. 11. 2018</li></ul>
<b>Popis dovedností dítěte na základě prvního dostupného videozáznamu:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- vyslovuje správně všechny hlásky</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- výborně spolupracuje a komunikuje; mluví v celých větách; věty mají správnou stavbu; správně skloňuje</li> <li>- nastoupila do 1. třídy ZŠ; učí se číst genetickou metodou</li> <li>- zvládne vytleskat slabiky; umí určit jejich počet; znázorní slabikové schéma slova</li> <li>- s dopomocí izoluje první hlásku ve slově</li> </ul>					
Stručný přehled lekcí tréninku za období 9/2018 až 1/2019:					
Č. lekce	Datum konání	Délka lekce	Č. lekce dle MP (str. v Hláskáři)	Téma	Analyzovaná slova
1	19. 9. 2017	cca 45 min	8. lekce (str. 25 - 26)	syntéza slova	ruka, husa, voda
2	24. 10. 2017	cca 25 min	10. lekce (str. 31) 11. lekce (str. 32)	tříhlásková slova; čtyřhlásková slova	noc, nos, med, led, les, pes, pila
3	11. 10. 2018	cca 35 min	25. lekce (str. 64)	dvojhásky a dlouhé samohlásky	látka, loutka
4	15. 11. 2018	cca 40 min	26. lekce (str. 68)	tvrdé a měkké souhlásky	dům, nůžky, tílko
5	6. 12. 2019	cca 50 min	27. lekce (str. 70)	D, T, N, Ď, Ť, Ň	tepláky, nůž
6	3. 1. 2019	Videozáznam jsem ke konci ledna 2019 neměla k dispozici.			

<p style="text-align: center;"><b>Využití speciálních pomůcek a postupů; úprava způsobu práce:</b>  <b>(Podrobný popis jednotlivých lekcí je uveden v příloze 1)</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- K určení délky samohlásek využívá speciální pedagožka bzučák, případně maňáska.</li> <li>- V rámci tréninku je dodržován stále stejný průběh lekce, počínaje identifikací hlásky, přes rozpoznání nastavení mluvidel, když je hláska vyslovována (tzn. postavení jazyka, zubů, rtů), po určení kvality hlásek (znělost vs. neznělost; určení místa tvorby zvuku; určení podobnosti hlásky s jinými hláskami). Teprve poté, na základě výše zjištěného, Nikola hledá příslušné razítko, které tiskne na proužek papíru, a následně i odpovídající žeton určující druh hlásky (samohláska – krátká, dlouhá, souhláska – měkká, tvrdá, obojetná). Součástí postupu je i vytleskání slabik, určení jejich počtu, vyznačení slabikového schématu obloučky pod žetony a pod razítka, zakreslení žetonů a slabikového schématu do Hláskáře. V závěru každé lekce Nikola „čte“ slova, které v jejím průběhu „zapsala“, a lepí je k příslušným obrázkům do Hláskáře (viz Obrázek 7).</li> <li>- Speciální pedagožka pouze občas zdůrazní správnou tvorbu hlásek: „<i>Jsou to tePláky nebo teBláky? Duní nám to na hlavě nebo ne? Neduní, je tam jenom „P“, vid’?</i>“; „<i>Kde je jazyk, když říkáme „L“? Nahoře, vid’?</i>“</li> <li>- Speciální pedagožka zadává Nikole domácí úkoly.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Dovednosti dosažené v rámci sledovaného období tréninku:</b></p>
<p>V lednu 2019 Nikola dokončila předgrafémovou etapu tréninku fonematického uvědomování (Hláskář 1). Dokáže provést hláskovou analýzu slova, určí typ hlásek včetně měkkých, tvrdých a obojetných, pozná délku samohlásek. V současné době čte s porozuměním, takže absolvování grafémové etapy (Hláskář 2) u ní již není v plánu. Navazující setkání v SPC budou věnována stavbě věty a jejímu rozšiřování o další větné členy.</p>

#### 4.4.6 Kazuistika 5 – Tereza

##### Základní údaje

**Rok narození:** 2010

**Věk v době začátku tréninku:** 5 let a 2 měsíce

**Diagnóza:** vrozená oboustranná hluchota, ADHD (s medikací)

**Kompenzační pomůcka:** kochleární implantát jednostranně

**Způsob komunikace:** mluvená řeč, dříve znakový jazyk

##### Rodinná anamnéza

Tereza se narodila jako první dítě slyšícím rodičům. Etiologie sluchového postižení je neznámá. Tereza má mladší sestru (stejná matka, jiný otec), která je slyšící. Rodina žije v okresním městě.

##### Osobní a školní anamnéza

Tereza se narodila v roce 2010; porod byl bez vážnějších komplikací. V dubnu 2011 byla Tereze diagnostikována vrozená oboustranná hluchota. V červnu 2011 jí byla oboustranně přidělena sluchadla (tedy až v 9. měsících věku, ačkoliv OAE byly nevýbavné již v porodnici). Později, ještě v předškolním věku, byl Tereze diagnostikován syndrom ADHD. Z tohoto důvodu má nasazenou medikaci, nicméně stále se hledá její vhodné nastavení. U Terezy se též občas projevuje mírná symptomatika PAS (tj. poruch autistického spektra), která však nikdy nebyla potvrzena. Jedná se o občasné jednotlivé symptomy a ataky.

SPC bylo rodinou kontaktováno v květnu 2011. Rodině bylo ihned doporučeno užívat ke komunikaci znaky znakového jazyka. U Terezy docházelo k potížím s nasazováním sluchadel, měla potíže s udržováním očního kontaktu při komunikaci a projevovaly se odlišnosti v sociální a komunikační úrovni.

V březnu 2012 byla Tereze provedena levostranná kochleární implantace. Implantát byl aktivován v červnu 2012.

V září 2013 Tereza nastoupila do speciální mateřské školy, do třídy pro děti převážně s narušenou komunikační schopností. V té době byl pro nepečující osoby její řečový projev bez znalosti kontextu nesrozumitelný. Tereza v dané době komunikovala s pomocí znaků znakového jazyka a s podporou obrázků (avšak nesystematicky); funkční komunikační kanál se teprve budoval.

V rámci logopedické intervence, která probíhala ve SPC od května 2011, se rozvíjela slovní zásoba, znalosti o stavbě věty, porozumění mluvené řeči a vhodné chování při komunikaci. V této době se ještě nekladl důraz na rozvoj správné výslovnosti.

V dubnu 2014 Tereza tvořila věty o třech slovech, přičemž někdy používala pouze mluvenou řeč, někdy si vypomáhala znaky. Užívala zápor („teta nemá boty“, „máma má boty“).

V září 2017, po odkladu školní docházky, Tereza nastoupila do základní školy běžného typu. SPC ještě před nástupem Terezy do školy komunikovalo jak s třídní učitelkou, jež už měla předchozí zkušenost s žákyní s implantátem, tak s výchovnou poradkyní. Z důvodu podpory v sociální oblasti a pomoci při organizaci (příprava pomůcek na výuku, dopomoc při přemísťování po budově školy apod.) byl Tereze na 0,5 úvazku přidělen asistent pedagoga.

Ve škole je Tereze věnována na základě vzájemné spolupráce SPC a školní speciální pedagožky též logopedická péče (v rámci předmětu speciálně pedagogická péče). Tereza v současné době vyslovuje všechny hlásky správně (dle speciální pedagožky se její výslovnost vyladila právě v průběhu tréninku fonematického uvědomování). Od útlého věku má chraplavý hlas.

Tereza nemá ve škole žádné výukové potíže. Paní učitelka ji hodnotí jako jednu z nejlepších žáků ve třídě, nicméně Tereza má potíže s vrstevnickou skupinou. Nerozumí komunikačnímu chování jednotlivců ani skupiny, špatně se orientuje v sociálních situacích a nepřiměřeně reaguje (plačtivě, někdy agresí). Těžce nese příkoří, nespravedlnost (vyhodnocuje situaci jinak než její vrstevníci), má potíže skamarádit se, ačkoliv po kamarádství velmi touží.

V současné době (školní rok 2018/2019) navštěvuje Tereza 2. třídu běžné ZŠ. Na žádost školy byl úvazek asistenta pedagoga zvýšen na 0,75 úvazku.

<b>Průběh tréninku jazykových schopností metodou dle D. B. Elkonina</b>
<b>Úvodní informace:</b>
<p><b>Zahájení tréninku:</b> září 2015</p> <p><b>Frekvence jednotlivých lekcí:</b> cca jednou za 14 dní</p> <p><b>Spolupráce s rodinou:</b> velmi dobrá</p> <p><b>Jiné údaje:</b> V průběhu předgrafémové etapy začala spontánně číst velká tiskací písmena.</p>
<b>Podklady k analýze tréninku (získané za období 9/2018 až 1/2019):</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- videonahrávka z prosince 2015, krátce po započetí předgrafémové etapy (Hláskář 1)</li> <li>- videonahrávky 4 lekcí z konce roku 2018, kdy Tereza dokončuje grafémovou etapu (Hláskář 2)</li> <li>- osobní návštěva na lekci konané dne 15. 11. 2018</li> </ul>
<b>Popis dovedností dítěte na základě prvního dostupného videozáznamu:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- výborně spolupracuje</li> <li>- velmi pěkně a hodně povídá, i když výslovnost mnoha hlásek je ještě nesprávná („R“, „Ř“, „L“, sykavky)</li> <li>- určí počet slabik ve slově; izoluje první hlásku; zná otisky logopedických razítek; s dopomocí provede hláskovou analýzu slova</li> </ul>

Stručný přehled lekcí tréninku za období 9/2018 až 1/2019:					
Č. lekce	Datum konání	Délka lekce	Č. lekce dle MP (str. v Hláskáři)	Téma	Analyzovaná slova
1	10. 12. 2015	cca 55 min	8. lekce (Hláskář 1, str. 23)  11. lekce (Hláskář 1, str. 32)	syntéza slova;  čtyřhlásková slova	lyže, ryba, ruka, pila
2	18. 10. 2018	cca 60 min	71. lekce (Hláskář 2, str. 92)	čtení slov	šašek, máma, táta, syn, děti
3	15. 11. 2018	cca 55 min	72. lekce (Hláskář 2, str. 95)	propedeutika čtení	čokoláda, palačinka
4	29. 11. 2018	cca 70 min	73. lekce (Hláskář 2, str. 97)	propedeutika čtení	rak, had, tělo, koule
5	13. 12. 2018	cca 60 min	75. hodina (Hláskář 2, str. 102)	propedeutika čtení; slovotvorný základ	zub, zubař, cukr

**Využití speciálních pomůcek a postupů; úprava způsobu práce:**

**(Podrobný popis jednotlivých lekcí je uveden v příloze 1)**

- Průběh jednotlivých lekcí má stále stejnou strukturu. Tereza začíná identifikací hlásky, pokračuje přes rozpoznání nastavení mluvidel při jejím vyslovení (tzn. postavení jazyka, zubů, rtů) a následně určuje kvalitu hlásky (znělost vs. neznělost; určení místa tvorby zvuku; určení podobnosti hlásky s jinými hláskami). Teprve poté, na základě výše zjištěného, Tereza hledá příslušné razítko, které tiskne na proužek papíru, a následně i odpovídající žeton určující druh hlásky (samohláska – krátká, dlouhá, souhláska – měkká, tvrdá, obojetná). Součástí postupu je i vytleskání slabik, určení jejich počtu, vyznačení slabikového schématu obloučky pod žetony a pod razítka, zakreslení žetonů a slabikového schématu do Hláskáře. V závěru každé lekce Tereza „čte“ slova, které v jejím průběhu „zapsala“, a lepí je k příslušným obrázkům do Hláskáře (viz Obrázek 10 a Obrázek 6).
- Pedagožka v průběhu práce upozorňuje na správnou artikulaci hlásek: „*Duní* „*S*“? *Neduní, vid’? Jaká by to byla hláska, kdyby to dunělo?*“ (Ukazují si na hlavě.) „*Bylo by to „Z“, vid’?*“; Rukou si ukazují postavení jazyka při vyslovení slov „*čokoláDa*“ a „*čokoláĎa*“.
- Speciální pedagožka zadává Tereze domácí úkoly.

**Dovednosti dosažené v rámci sledovaného období tréninku:**

V současné době Tereza zvládá analýzu a syntézu na úrovni hlásek, rozlišuje souhlásky a samohlásky, délku samohlásky, rozlišuje měkké, tvrdé a obojetné souhlásky. Tereza zná znělé a neznělé hlásky, měkké a tvrdé slabiky, má povědomí o existenci vyjmenovaných slov, rozumí spodobě hlásek. Dokáže provádět operace spočívající v záměně hlásek („*Jak by to slovo znělo, kdybys vyměnila „S“ za „Z“?*“; „*Jak by to slovo znělo, kdyby tato samohláska byla krátká?*“ apod.).



## **4.5 Celkové shrnutí průběhu tréninku, závěry, diskuze**

Dříve než budou zodpovězeny výzkumné otázky položené v počátku šetření, považuji za nutné říci, že v průběhu zpracovávání praktické části práce (na základě analýzy videí a ze získaných doplňujících informací) bylo zjištěno, že problematika využití metody rozvoje fonemického uvědomování podle D. B. Elkonina u sluchově postižených dětí je velmi široká a výrazně přesahuje rámec bakalářské práce.

Praktická část práce si kladla za cíl prostřednictvím pěti případových studií ukázat možnost využití jmenované metody u sluchově postižených dětí a prezentovat jejich způsob práce, což se podařilo. Na základě sledovaného vzorku pěti dětí v uvedeném časovém úseku však nemohlo dojít k prezentaci způsobu práce v dlouhém časovém období, kdy by bylo možno podchytit a popsat práci s dětmi v úplných počátcích tréninku, u dětí, u kterých teprve dochází k rozvoji řeči a artikulace, a sledovat je v delším časovém období, na základě čehož by bylo možno poukázat na široký přesah použití dané metody a možnosti jejího uzpůsobení. Uzpůsobení metodiky totiž nevede u sluchově postižených dětí pouze k jejímu využití v rámci rozvoje fonemického uvědomování, ale postup, který je využíván, má výrazný vliv rovněž na budování mluvené řeči, správné artikulace, při rozvoji dovedností potřebných k odezírání, připravenosti ke čtení apod. Dle informací speciální pedagožky vede použití metody u vysokého počtu sledovaných dětí též ke spontánnímu rozvoji čtení.

Na základě provedené analýzy lze zodpovědět výzkumné otázky stanovené na počátku výzkumného šetření:

**Výzkumná otázka č. 1: Jakým způsobem probíhá trénink fonemického uvědomování metodou dle D. B. Elkonina u sledovaných dětí se sluchovým postižením?**

Ze zpracování jednotlivých kazuistik je vidět, že speciální pedagožka, která s dětmi se sluchovým postižením metodou rozvoje fonemického uvědomování dle D. B. Elkonina pracuje, používá metodu odlišně od postupu, který je popsán v metodické příručce.

Odlišný způsob práce s dítětem ovlivňuje několik aspektů, přičemž se jedná zejména o následující:

- lekce jsou vedeny individuálně;
- četnost lekcí je jedenkrát za dva až tři týdny;
- pracuje se s dětmi se sluchovým postižením.

Délka jedné lekce je individuální. U dětí, které vydrží soustředěně pracovat, se pohybuje mezi 30 až 60 minutami. V jednom případě je však délka lekcí okolo 20 minut, neboť chlapec se déle soustředit nevydrží a odmítá dále pracovat. Je však velmi šikovný a i tato doba stačí na vysvětlení nově probíraného tématu. Zbytek lekce pak chlapec splní doma s rodiči nebo v MŠ.

Z malé četnosti lekcí vyplývá zadávání domácích úkolů. Dětem je v průběhu lekce nastíněno nové téma, je s ním procvičeno na pár slovech z úlohy a zbytek má pak dítě za domácí úkol. Na konci každé lekce dostane dítě prostor na hraní a speciální pedagožka vysvětlí veškeré postupy rodičům, případně pedagogům dítěte, pokud jsou na lekci přítomni. Jelikož spolupráce s rodiči je dle speciální pedagožky naprosto bezproblémová, všechny děti měly ve sledovaných lekcích vždy domácí úkol splněný.

K práci děti využívají Hláskář (viz kapitola 3.3), nicméně skladba jednotlivých lekcí a způsob jejich plnění jsou jiné – viz výzkumná otázka č. 3. V průběhu lekcí se speciální pedagožka soustředí vždy na dané probírané téma, ale nevyužívá k tomu osnovu lekce stanovenou metodikou. Nepostupuje od rozcvičky přes zavedení nového tématu po jednotlivé úkoly. Na zhlédnutých videonahrávkách k práci nevyužívá příběhovou linku o Krajině slov hlásek, nepoužívá postavičky, které děti příběhem provázejí, apod.

**Výzkumná otázka č. 2: Jaké speciální pomůcky jsou v rámci tréninku fonemického uvědomování metodou dle D. B. Elkonina využívány při práci se sledovanými dětmi se sluchovým postižením?**

Speciální pedagožka využívá ve zhlédnutých lekcích při tréninku některé pomůcky, jejichž použití nevyplývá z metodiky tréninku, ale je dáno charakterem sluchového postižení. Pedagožka se díky nim snaží sledovaným dětem jednak usnadnit, jednak neustále opakovat a připomínat správnou artikulaci hlásek a pomoci tak dětem s jejich rozlišováním.

Pedagožka k tomuto doplnila, že řada dětí na začátku tréninku vyslovuje pouze pár hlásek. Díky použití metody dle D. B. Elkonina začíná postupně s rozvojem artikulace již např. u čtyřletých dětí, kdy má na rozvoj artikulace dostatek času a metoda jí umožňuje poměrně brzy ukázat dítěti spojitost mezi polohou pusy a zvukem při vyslovení nějakého kousku slova.

K tomuto účelu využívá v rámci celého tréninku razítka znázorňující jednotlivé hlásky či skupiny hlásek, při jejichž realizaci jsou mluvidla stejně nastavená. Jedná se v podstatě o sadu logopedických razítek doplněnou o razítka vlastního návrhu tak, aby byla razítka pokryta celá abeceda a dítě tak mělo možnost „zapsat“ s jejich pomocí hláskovou podobu slova.

Razítka dítěti názorně ukazují, jak nastavit mluvidla při realizaci dané hlásky. Učí tak dítě danou hlásku vyslovit, pokud ji ještě nevyslovuje, později její výslovnost fixovat. Díky postupnému tiskání razítek dítě zkouší nastavit mluvidla a s pomocí ohmatávání na různých částech na těle vyslovit příslušný zvuk. Vytváří si tak představu o tom, co je potřeba udělat s ústy a zvuky, aby vyslovilo konkrétní slovo (označující konkrétní věc nebo děj). Při následném „čtení“ proužku, kdy sleduje proužek s razítky, pak nezapomene vyslovit žádnou hlásku a je vysoká pravděpodobnost, že slovo vysloví správně, dokonce i zvukově správně. Učí se tím i to, jak vyslovené slovo vypadá na ústech mluvící osoby. Dítě díky používání razítek pochopí, že daná poloha mluvidel nemusí znamenat jednu hlásku, že existují hlásky, při jejichž realizaci vypadá postavení mluvidel shodně. Užití razítek podporuje též výbavnost pojmů – dítě musí rychle porovnávat, zda zvuk, který ho napadá při sledování razítek otisknutých na proužku, odpovídá obrázku nebo obrázkům na straně Hláskáře či zda musí do představy zkusit zabudovat jinou hlásku a zvuk. „Čtením“ slov zapsaných pomocí razítek se vlastně učí i základním pravidlům čtení (postupuje se zleva doprava; vliv má každá značka; značky nelze zaměňovat, vynechávat, zdvojovat apod.).

Dalšími pomůckami používanými v průběhu lekcí jsou bzučák a zrcadlo. Bzučákem si děti pomáhají při určování délky samohlásky. Speciální pedagožka v průběhu volného rozhovoru doplnila, že jeho použití podle potřeby, situace a účelu střídá s použitím maňáska Mistra Délky (viz kapitola 3.3), maňáska medvídky apod. Využití bzučáku umožňuje upustit od vizuální podpory při diferenciaci délky hlásky. Snahou je docílit toho, aby dítě k určení

délky samohlásky používalo pouze sluch (u bzučáku se tedy později zakrývá i světýlko). Zrcadlo děti sledované v rámci kazuistik využívají ke kontrole správné artikulace jednotlivých hlásek a porovnávají ji s otiskem razítek. V počátcích tréninku (u dětí s ne tak rozvinutou mluvenou řečí jako u vzorku sledovaných) pak slouží k vyvození artikulace a zvuku vůbec.

V průběhu hláskování speciální pedagožka často upozorňuje na způsob tvorby jednotlivých hlásek a zapojuje například pohyby či postavení rukou, které znázorňují postavení jazyka při jejich tvorbě (např. při tvorbě tvrdých a měkkých souhlásek), a ohmatávání míst (krku či hlavy), kde jsou cítit vibrace vznikající při tvorbě jednotlivých hlásek. Děti se sluchovým postižením mají potíže rozlišit měkké a tvrdé hlásky a slabiky (některé je možná neslyší nikdy, jiné začnou rozdíly slyšet časem). Díky názornému předvedení pomocí postavení ruky, jakou polohu při jejich výslovnosti zaujímá jazyk (stojí rovně šikmo – tvrdé souhlásky, nebo se jakoby skrčí a dotýká se všech zubů – měkké souhlásky), jsou děti schopné tyto souhlásky od sebe rozeznat a časem začnou rozdíly ve zvuku i slyšet.

Pedagožka též v průběhu práce připomíná, že existují skupiny hlásek, při jejichž realizaci vidíme stejné postavení mluvidel, i když zvuk je jiný. Jde o nácvik k odezírání s cílem, aby si děti uvědomily a zapamatovaly, že při stejné poloze mluvidel lze realizovat různé zvuky.

Důležité je tedy říci, že použití jmenovaných pomůcek a postupů slouží jak k usnadnění provádění hláskové analýzy slova, tak k podpoře budování správné artikulace, k nácviku odezírání apod. Dítě se postupným procvičováním mluvidel učí vyslovovat i ty hlásky, které ještě neumí. Díky sledování toho, jak mají vypadat ústa při artikulaci konkrétních hlásek, a upozorňování na vibrace a postavení mluvidel dítě postupně upravuje nesprávnou výslovnost. Dle informací speciální pedagožky se výslovnost jednotlivých hlásek u sledovaných dětí vyladila právě v průběhu tréninku díky výše popsaným postupům.

**Výzkumná otázka č. 3: Jak je upravena koncepce jednotlivých lekcí a způsob práce se sledovanými dětmi při tréninku fonematického uvědomování dle D. B. Elkonina?**

Jednotlivé lekce mají v podstatě vždy stejnou strukturu. Jsou koncipovány tak, aby docházelo k neustálému opakování, fixaci a automatizaci toho, co již dítě zná. Očekávatelnost postupu dítěti umožňuje dobrou orientaci v úkolu, čímž se může soustředit na nové téma. Důraz je kladen na neustálé opakování hlásek a způsobu jejich správné artikulace, rozdílu tvoření znělých a neznělých hlásek atd.

Struktura každé lekce je následující:

- 1) Příprava pomůcek: Dítě si připraví Hláskář a s pomocí speciální pedagožky vyskládá na stůl razítka a žetony potřebné pro danou lekci.
- 2) Kontrola domácího úkolu: Speciální pedagožka s dítětem znovu projde a zkontroluje slova, která mělo dítě „zapsat“ pomocí žetonů i na proužky papíru pomocí razítek doma. Nechá si od dítěte slova „přečíst“.
- 3) Probrání nového tématu: Každá nová látka je zahájena orientací na příslušné stránce Hláskáře, prohlédnutím obrázků a společným pojmenováním věcí, které jsou na stránce zobrazeny. Poté je dítě vyzváno k výběru slova, které bude „psát“, tedy hláskovat.

Postup práce je přitom následující:

- V každém kroku dítě nejprve vyčlení příslušnou hlásku.
- Poté si uvědomí polohu mluvidel při její realizaci, na základě čehož najde odpovídající razítko, které tiskne na proužek papíru.
- K danému otisku dítě následně přiřadí odpovídající žeton (podle úrovně probírané lekce nejprve černé žetony pro všechny hlásky, poté žluté žetony pro souhlásky a červené pro samohlásky atd. tak, jak je popsáno v metodice tréninku).
- V každém mezikroku dítě přečte, co již „napsalo“ a vyskládalo pomocí žetonů a určí, jak bude postupovat dál.
- Na konci slova dítě rozhodne, zda už identifikovalo všechny hlásky.

- Poté určí slabikovou strukturu slova – roztleská slovo na slabiky, určí jejich počet, znázorní slabikové schéma obloučky do vzduchu tak, jak je dáno metodikou.
  - Dítě rozdělí žetony na skupiny podle slabik a slovo podle nich znovu přečte.
  - Následně dítě zakreslí slabikové schéma pomocí obloučků jednak prstem pod žetony, jednak pastelkou na proužek s razítky.
  - Pokud je v Hláskáři prostor na hláskovou analýzu slova, přepíše dítě hláskové a slabikové schéma pomocí značek pro jednotlivé žetony i do Hláskáře.
  - Součástí postupu je vlepení proužků papíru se slovy zapsanými pomocí razítek k příslušným obrázkům do Hláskáře. V počátcích tréninku děti např. nalepují proužky papíru do Hláskáře ihned po provedené analýze slova. Když jsou děti v práci zběhlejší, odkládá pedagožka jednotlivé proužky stranou a spolu s dítětem se k nim vrací v závěru lekce. Dítě pak zápis „čte“ a má podle něj určit, o jaké slovo (obrázek z Hláskáře) se jedná. Proužek papíru pak k příslušnému obrázku vlepí.
- 4) Zadání domácího úkolu: Na závěr hodiny speciální pedagožka spolu s dítětem označí stránky Hláskáře, které má dítě stejným způsobem zpracovat doma. Jedná se obvykle o dokončení rozpracovaného úkolu, občas o další úkol, při kterém je procvičována stejná problematika. V závěru lekce je vše rodičům podrobně vysvětleno. Často jsou rovněž vyzýváni, aby doma tvořili podobné úkoly. Rodiče jsou inspirováni k tvorbě pracovních listů, k práci s hračkami nebo věcmi denní potřeby a alternativní práci se slovy (např. s letáky).

Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že výzkumné otázky byly zodpovězeny a cílů výzkumného šetření bylo dosaženo.

### **Doporučení pro pedagogickou praxi:**

Výsledky získané analýzou dostupných záznamů sledovaných dětí byly využity rovněž k formulaci doporučení pro pedagogickou praxi s dětmi se sluchovým postižením. Sledovaný vzorek pěti dětí však nemohl poskytnout dostatečnou datovou základnu pro formulaci jednoznačných doporučení, která je tak nutno podrobit dalšímu ověření.

Na základě zjištění z výzkumného šetření jsou stanovena následující doporučení:

- Rozvoj fonematického uvědomování metodou dle D. B. Elkonina u sluchově postižených dětí by měl probíhat pod vedením pedagoga, který zná problematiku sluchového postižení.
- Struktura jednotlivých lekcí by měla být stanovena individuálně, v závislosti na stupni sluchové vady a na jazykových a řečových schopnostech konkrétního dítěte se sluchovým postižením.
- Vzhledem k charakteru sluchového postižení se jako vhodné jeví postupy uvedené v metodické příručce uzpůsobit (např. výše uvedeným způsobem, který se jeví jako funkční). Jedná se zejména o to, že v mnoha případech se v průběhu tréninku teprve buduje řeč a doladuje výslovnost jednotlivých hlásek a tomu je potřeba průběh tréninku uzpůsobit.
- Postupy popsané v metodické příručce je vhodné doplnit dalšími pomůckami (bzučák, zrcadlo, razítka znázorňující postavení mluvidel při realizaci jednotlivých hlásek apod.), které dětem se sluchovým postižením pomohou nejen lépe pochopit probíraná témata. Díky jejich použití vede předkládaná úprava metody nejen k rozvoji fonematického uvědomování (což je jejím primárním účelem), ale dochází k výraznému přesahu jejího využití i do oblasti budování řeči a artikulace, nácviku dovedností potřebných k odezírání apod.
- Provedená analýza nesloužila k ověření účinnosti používaných postupů. Na základě zjištění studií videonahrávek a volného rozhovoru se speciální pedagožkou lze nicméně konstatovat, že Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina lze s prezentovanými úpravami u dětí se sluchovou vadou úspěšně používat. Mgr. Ivana Nováková využívá tuto metodu u dětí se sluchovým postižením od r. 2005. Do budoucna tedy odkazuji na její práci, která k tématu v současné době vzniká, a na případné práce budoucí, jež by měly mít za úkol ověřit efektivnost prezentovaných postupů.

## **Závěr**

Tématem bakalářské práce je rozvoj fonemického uvědomování u dětí se sluchovým postižením metodou Tréninku jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Správně rozvinutý fonemický sluch a fonemické uvědomování jsou spolu s osvojením jazyka hlavními předpoklady úspěšného zvládnutí čtení. Kromě toho hraje fonemický sluch hlavní roli i v procesu osvojování si správné výslovnosti jednotlivých hlásek.

Sluchové postižení jakéhokoliv stupně má za následek odchylky ve sluchovém vnímání a tím i odchylky od optimálního vývoje řeči a těžkosti s pochopením struktury jazyka. Díky technickému pokroku však lze čím dál většímu počtu dětí sluchové ztráty alespoň do určité míry kompenzovat kvalitními digitálními sluchadly nebo kochleárním implantátem. Metoda kochleární implantace navíc umožňuje vnímat zvukové podněty (tedy i mluvenou řeč) též určité skupině dětí s vrozenou hluchotou či dětem prelingválně ohluchlým a tím pádem u nich rozvinout orálně-auditivní způsob komunikace.

Orálně-auditivní přístup však vyžaduje cílenou a dlouhodobou rehabilitaci sluchu, zahájenou pokud možno ihned po zjištění sluchové vady. Fonemický sluch představuje jednu z oblastí sluchové percepce, jejímuž rozvoji je potřeba věnovat pozornost u všech dětí předškolního věku, u dětí s jakýmkoliv oslabením v této oblasti pak obzvlášť.

Bakalářská práce prezentuje využití Tréninku jazykových schopností metodou dle D. B. Elkonina u dětí se sluchovým postižením jako konkrétní metody rozvoje fonemického uvědomování. Cílem práce bylo prostřednictvím několika kazuistik poukázat na využití metody a popsat způsob její aplikace a úpravy v jejím použití při práci se sledovanými dětmi se sluchovým postižením.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí. První, teoretická část, ve třech kapitolách shrnuje teoretické poznatky o vývoji řeči a jazykových schopností, problematiku sluchových vad a teorii týkající se fonemického uvědomování a jeho významu. Druhá, praktická část, následně prezentuje pět kazuistik dětí, které se účastní nebo účastnily individuálního tréninku fonemického uvědomování metodou dle D. B. Elkonina.



## Seznam použitých informačních zdrojů

ADAMS, M. J. *Beginning to read: Thinking and Learning about*. Cambridge: The MIT Press, 1990. ISBN 0-262-01112-3.

BARTOŇKOVÁ, K., HOŠNOVÁ, D. *Hlas a řeč*. In ŠLAPÁK, I. a kol. *Dětská otorinolaryngologie*. Praha: Mladá fronta, 2013. S. 278 – 310. ISBN 978-80-204-2900-1.

BENDO VÁ, P. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3853-6.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. ISBN -

GÚTHOVÁ, M., ŠEBIANOVÁ, D. *Terapie dyslalie*. In LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2011. s. 167- 200. ISBN 80-7178-961-5.

HÁDKOVÁ, K. *Člověk se sluchovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, 2016. ISBN 978-80-7290-619-2.

HOLMANOVÁ, J. *Vady a poruchy sluchu z hlediska klinické logopedie*. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. S. 489 – 525. ISBN 80-7178-546-6.

HORÁKOVÁ, R. *Surdopedie*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-225-3.

HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.

HOUDKOVÁ, Z. *Sluchové postižení u dětí – komplexní péče*, Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-623-6.

HROBONĚ, M., JEDLIČKA, I., HOŘEJŠÍ, J. *Nedoslychavost*. Praha: Makropulos, 1998. ISBN 80-86003-13-2.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslychavých po jejich vlastním osudu, 1. díl*. Praha: FRPSP, 1997. ISBN 80-7216-006-0.

HRUBÝ, J. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu, 2. díl*. Praha: FRPSP, 1998. ISBN 80-7216-075-3.

JEDLIČKA, I. *Kapitola 10: Vývoj řeči*. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003a. S. 89 – 90. ISBN 80-7178-546-6.

JEDLIČKA, I. *Kapitola 20: Vady a poruchy sluchu z hlediska otorinolaryngologie a foniatrie*. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003b. S. 439 – 461. ISBN 80-7178-546-6.

JUNGWIRTHOVÁ, I. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0944-7.

KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2002. ISBN 978-80-239-008-28.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

KLENKOVÁ, J., BOČKOVÁ, B., BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Kapitoly pro studenty logopedie*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-229-1.

KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2.

KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.

KUTLÁKOVÁ, D. *Budu správně mluvit*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitório*. Bratislava: SPN, 1987. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.

LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.

MÁCHALOVÁ, M., URÍK, M., HOŠNOVÁ, D., MACHAČ, J. *Ucho*. In ŠLAPÁK, I. a kol. *Dětská otorinolaryngologie*. Praha: Mladá fronta, 2013. S. 19 – 97. ISBN 978-80-204-2900-1.

MIKULAJOVÁ, M., NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, M., TOKÁROVÁ, O., DOSTÁLOVÁ, A. *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina. Předgrafémová a grafémová etapa. Metodická příručka*. Praha - východ: Centrum ROZUM v.o.s., 2016. ISBN 978-80-260-8261-3.

NOVÁK, A. *Foniatrie a pedaudiologie I. Poruchy komunikačního procesu způsobené sluchovými vadami*. Praha: UNITISK, 1994. ISBN -.

OHNESORG, K. *Naše dítě se učí mluvit*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25233-8.

POTMĚŠIL, M. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0766-3.

PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace – Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.

ROUČKOVÁ, J. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-158-1.

SKÁKALOVÁ, T. *Uvedení do problematiky sluchového postižení*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6.

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., CARAVOLAS, M. *Baterie testů fonologických schopností*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2013. ISBN -.

SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*, Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4240-3.

SOBOTKOVÁ, A. *Pedagogická intervence u dětí se sluchovým postižením v předškolním věku*. In KVĚTOŇOVÁ – ŠVECOVÁ, L. (ed.). *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*, Brno: Paido, 2004. S. 60 – 76. ISBN 80-7315-063-8.

ŠEDIVÁ, Z. *Možnosti psychologické diagnostiky a školní výkon u žáků se sluchovou poruchou*. Praha, 2010. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

ŠKODOVÁ, E. *Opožděný vývoj řeči*. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. S. 91 – 105. ISBN 80-7178-546-6.

TOKÁROVÁ, O., MIKULAJOVÁ, M. *Čítanie podľa El'konina - charakteristika prístupu a opis metódy*. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou theorii a praxi*. 2012, 62(1), 34-44. ISSN 0031-3815.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VANĚČKOVÁ, V. *Výchova řeči sluchově postižených dětí v předškolním věku*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-83-3.

VYMLÁTILOVÁ, E. *Problematika sluchových vad z hlediska klinické psychologie*. In ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. S. 463 – 488. ISBN 80-7178-546-6.

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?*. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

## Seznam příloh

Příloha 1 – Popis průběhu jednotlivých lekcí

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Otisky logopedických razítek (zdroj: Mgr. Ivana Nováková) .....	45
Obrázek 2: Otisk razítka pro hlásky „K, G, H, CH“ (zdroj: Mgr. Ivana Nováková) .....	45
Obrázek 3: Hlásková analýza slov pomocí razítek (zdroj: Mgr. Ivana Nováková) .....	45
Obrázek 4: Vyznačení slabikového schématu pomocí obloučků a vyznačení první hlásky slova pomocí razítek (zdroj: Mgr. Ivana Nováková) .....	46
Obrázek 5: „Zápis“ slov pomocí razítek, překreslení žetonů k otiskům razítek, vyznačení slabikového schématu pod razítky (zdroj: Mgr. Ivana Nováková) .....	46
Obrázek 6: „Zápis“ slova pomocí razítek vlepený do Hláskáře; pod razítky vyznačeno slabikové schéma pomocí obloučků (zdroj: Mgr. Ivana Nováková) .....	47
Obrázek 7: „Zápis“ slova „PEJSEK“ pomocí razítek a žetonů a jejich následné překreslení do Hláskáře; vyznačení slabikového schématu pomocí obloučků (zdroj: Mgr. Ivana Nováková) .....	47
Obrázek 8: „Zápis“ slova „KŮŇ“ pomocí razítek a s vyznačením délky samohlásky (zdroj: Mgr. Ivana Nováková) .....	48
Obrázek 9: Hlásková analýza slova „JELEN“ pomocí žetonů a razítek (Zdroj: Mgr. Ivana Nováková) .....	48

## Seznam zkratek

ADD	porucha pozornosti (Attention Deficit Disorder)
ADHD	porucha pozornosti s hyperaktivitou (Attention Deficit Hyperactivity Disorder)
MP	metodická příručka Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina - předgrafémová a grafémová etapa (Mikulajová, Nováková Schöffelová, Tokárová, Dostálová, 2016)
MŠ	mateřská škola
OAE	otoakustické emise
PAS	poruchy autistického spektra
SPC	speciálně pedagogické centrum
ZŠ	základní škola